ESTUDIOS DE NARRATIVA

Aprender del cine: narrativa y didáctica

Luis Alberto Alves, Francisco García García
y Pedro Alves (Coordinadores)

i14 icono14 editorial

Aprender del cine: narrativa y didáctica

Luis Alberto Alves, Francisco García García y Pedro Alves (Coordinadores)

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

i14 icono14 editorial

Colección: Estudios de narrativa

7. Aprender del cine: narrativa y didáctica
Luis Alberto Alves, Francisco García García y Pedro Alves (Coordinadores)

Primera edición: diciembre de 2014

© De los autores, 2014
© Icono14 Editorial, 2014
C/ Salud 15, 5º Derecha - Madrid (28013)
www.icono14.es
editorial@icono14.es

Editores: Francisco García García y Mario Rajas
Director de la colección: Mario Rajas
Diseño de colección: Roberto Gamonal
Maquetación y diseño de portada: María Bastida
Fotografía de portada: Maria João Vilaverde
Corrección de estilo: María Bastida, Paula Quitián, María del Mar Osorio

ISBN: 978-84-158-16-07-2 (Icono14)
ISBN: 978-989-8351-36-4 (CITCEM)

Texto evaluado por el método de revisión por pares (Peer review)

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del copyright, bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de la misma mediante alquiler o préstamo públicos.

Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito do projeto PEst-OE/HIS/UI4059/2014.

Financed by National Funds through the FCT - Foundation for Science and Technology, under the project PEst-OE/HIS/UI4059/2014.

Índice

Nota de abertura 11

Autores (notas biográficas) 15

El cine como ágora:
saber y compartir las imágenes de un relato fílmico 21
Francisco García García

Estrategias del discurso narrativo: participación activa
del espectador en el relato cinematográfico 41
Mario Rajas

Pragmática del espectador en las narrativas fílmicas 69
Pedro Alves

Análisis didáctico de narrativa audiovisual 111
Álvaro Pérez García y Daniel Muñoz Ruíz

Uso do Cinema na didática da História 149
Cláudia Ribeiro e Luís Alberto Alves

Relato de uma experiencia didática com o Cinema 179
Tiago Reigada

Notas conclusivas 219
João Teixeira Lopes

Contextualização histórica e prospetiva do projeto 225
Luís Alberto Alves

Nota de abertura

Aprender del cine: narrativa y didáctica é o primeiro resultado impresso de um projeto internacional que integra investigadores portugueses e espanhóis e que visa explorar teórica e empiricamente o potencial narrativo e fílmico no âmbito de contextos educativos.

O projeto iniciou-se em 2012 e, até à data, realizaram-se vários seminários de reflexão e consumaram-se artigos científicos e teses de doutoramento centradas no objeto de estudo referido. Fruto da consonância de objetivos, da confluência de perspetivas interdisciplinares, da riqueza das diferenças etárias dos seus protagonistas, da associação permanente entre teoria e prática, e da partilha de autores/investigadores consagrados com outros recém chegados ao espaço científico nuclear, tem sido possível dar continuidade e substância a um projeto que, sempre acreditámos, tinha e tem muitos caminhos a percorrer. Agora, damos à estampa a evidência reflexiva que constitui esta obra, uma coedição entre as Unidades de Investigação que sempre estiveram connosco — CITCEM da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal) e a Associação Científica Icono14 (Espanha).

O testemunho deste livro, além desta pequena nota de abertura, integra diversas perspectivas de análise sobre Cinema e sobre o seu potencial didático e receptivo. No 1.º capítulo, "El cine como ágora: saber y compartir las imágenes de un relato fílmico", Francisco García García introduz o âmbito do livro ao refletir sobre o cinema e sobre a transversalidade e amplitude da sua existência e da sua utilidade, dentro de uma relação próxima e complexa com a realidade, da qual o cinema parte e à qual, inevitavelmente, sempre regressa. No 2.º capítulo, "Estrategias del discurso narrativo: participación activa del espectador en el relato cinematográfi-

co", Mario Rajas explora um conjunto de estratégias narrativas que permitem captar a atenção dos espectadores e implementar uma participação ativa dos mesmos como reconfiguradores subjetivos daquilo que um filme propõe. No 3.º capítulo, "Pragmática del espectador en las narrativas fílmicas", Pedro Alves relaciona um conjunto de processos e características que configuram e definem a recepção de narrativas fílmicas, tais como a imersão, a percepção, a compreensão, a interpretação, a projeção, a identificação ou a emoção do espectador. No 4.º capítulo, "Análisis didáctico de narrativa audiovisual", Álvaro Pérez García e Daniel Muñoz Ruíz exploram o potencial cinematográfico em contexto educativo, avaliando a importância do ensino de cinema e com cinema, e analisando com detalhe e precisão procedimentos, possibilidades e vantagens que a utilização didática do cinema acarreta. No 5.º capítulo, "Uso do Cinema na didática da História", Cláudia Ribeiro e Luís Alberto Alves averiguam a evolução histórica da valorização e da utilização do cinema como ferramenta educativa, centrando a sua indagação no panorama do ensino português desde princípios do século xx até aos nossos dias, e recorrendo à disciplina de História como área paradigmática do potencial aproveitamento didático do cinema. No 6.º capítulo, "Relato de uma experiência didática com o Cinema", Tiago Reigada apresenta-nos um estudo sobre a utilização efetiva do cinema em sala de aula: utilizando o filme "O Caso Farwell" como ferramenta didática, o autor analisa comparativamente as consequências do uso e do não uso do cinema em turmas distintas, chegando a um conjunto de conclusões empíricas interessantes sobre a valorização do cinema como recurso de ensino. Finalmente, no 7.º capítulo, as notas conclusivas de João Teixeira Lopes trazem-nos uma reflexão sociológica sobre o enquadramento e a relevância das ideias e das propostas apresentadas nos capítulos precedentes, questionando — e, ao mesmo tempo, ressalvando — o papel vital — colectivo e/ou individual — que a fruição fílmica e o aproveitamento educativo do Cinema podem significar para a existência e a atuação do homem no seio da sua vida e da sua comunidade.

Entendemos que era importante incluir também no livro uma reflexão final, por parte do investigador responsável do projeto — Luís Alberto Alves —, sobre o trajeto científico e pragmático que o projeto "Cinema,

Didática e Cultura" tem trilhado desde o seu início em 2012 até aos dias de hoje, incidindo igualmente sobre as novas perspectivas e um reenquadramento do mesmo a partir de 2015 tendo em conta uma maior proximidade com a realidade didática portuguesa e, particularmente, com a implementação e o investimento no Plano Nacional de Cinema.

Este produto científico é uma prova de vida e, esperamos, um balão de oxigénio para mantermos vivo este fio de reflexão, interdisciplinar e internacional, que associa de uma forma extremamente pertinente a teoria e a prática. Evidencia a capacidade de resiliência e de luta contra o estigma da marginalização das investigações no domínio das ciências humanas e sociais, constituindo, por isso, uma prova evidente do 'espírito de sobrevivência' da vontade de investigar, contra os muros de natureza financeira que são erguidos de forma (in)esperada.

Nesse sentido, devemos agradecer a vários intervenientes que, em distintos momentos e contextos de participação, apoio e necessidade, contribuíram para que este projeto e este livro fossem uma realidade e para que a reflexão científica gerada fosse o mais fecunda e o mais completa possível. Ao CITCEM e à Icono14, agradecemos o apoio e o suporte financeiro, logístico e científico que levou à realização dos seminários de preparação dos materiais e dos temas presentes no livro, bem como à produção do mesmo. Ao Prof. Augusto Santos Silva, à Prof. Helena Santos e à Prof. Natália Azevedo, agradecemos a disponibilidade e o empenho como consultores científicos do projeto, cujas reflexões e sugestões nos conduziram ao aprimoramento do pensamento e das conclusões que este livro apresenta. Na mesma condição de consultor, mas também como um amigo constante e optimista sobre a validade do projeto, agradecemos ao Prof. João Teixeira Lopes o seu valioso contributo pelas reflexões conclusivas (7.º capítulo) que apresenta sobre os temas inerentes aos textos e ao trabalho desenvolvido pelos investigadores do projeto.

Agradecemos também ao leitor a sua participação na reflexão que lhe propomos com esta obra. Por isso, desejamos-lhe uma boa 'aventura' nestas páginas.

Porto, Dezembro de 2014.
Pedro Alves

Autores

Álvaro Pérez García

Doctor en Pedagogía por la Universidad de Granada con la tesis titulada: "La integración curricular del cine digital en la formación inicial de los maestros: perspectivas didácticas y creativas". Actualmente es Profesor Titular en el Centro de Profesorado SAFA, adscrito a la Universidad de Jaén. Sus líneas de investigación principales son las TIC aplicadas a la Educación, el *e-learning* y la Didáctica y Organización Escolar. Además, es miembro del grupo de investigación TEIS (Tecnología Educativa e Investigación Social) y coordinador del grupo de investigación EDUCA-CREA Icono14. Posee diversas publicaciones en forma de artículos en revistas especializadas, capítulos de libros y coordinación de publicaciones como libros o actas de congresos. Además, ha sido ponente en más de una veintena de Congresos. Editor de la Revista Aula de Encuentro, Secretario de redacción de la Revista etic@net y miembro del comité científico de la revista REID (Revista Electrónica de Investigación y Docencia).

Cláudia Pinto Ribeiro

Licenciada (2005) e doutorada (2009) em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, é Professora Auxiliar nesta Faculdade, exercendo funções no âmbito do Mestrado em Ensino da História e da Geografia e é investigadora do CITCEM. É co-autora de manuais escolares de História do Ensino Básico, da Porto Editora, e de diversos trabalhos na área de História Contemporânea e de História da Educação. Participa nos projetos "*Teaching History In Europe in Common*", "Cinema, Didática e Cultura" e "*School on the Cloud*". Tem participado em Jornadas, Congressos nacionais e internacionais e em Workshops com trabalhos que versam sobre diversas temáticas.

Daniel Muñoz Ruíz

Doctorando en Comunicación Audiovisual en la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad Complutense de Madrid. Graduado en Dirección Cinematográfica por el CEV de Madrid (Escuela Superior de Comunicación, Imagen y Sonido). Licenciado en Comunicación Audiovisual por la Universidad de Sevilla. Miembro de la Asociación Científica Icono 14. Ha publicado artículos en revistas cinematográficas como *Shangri La* y la revista científica Icono14 y es autor de la comunicación *El realismo de la transformación. Ciudades en el cine de Jia Zhangke* publicada en las actas del III Congreso Internacional de Ciudades Creativas (Brasil, 2013). Actualmente se encuentra terminando su Tesis Doctoral sobre Cine, niños y educación.

Francisco García García

Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Facultad de CC. Información de la Universidad Complutense de Madrid desde 1995. Premio Nacional de Investigación Educativa del MEC en 1978 y Accésit del mismo en 1983. Imparte Narrativa Audiovisual y Métodos de Creatividad, entre otras materias. Profesor de Doctorado desde 1990, colabora con otras Universidades en distintos postgrados nacionales (UMA, USC, US, UNED, UAM) e internacionales como U. E. Campinas de Sao Paulo (Brasil) y U.T.P de Loja (Ecuador). Director del Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa (Ministerio de Educación y Cultura, 2000-2004). Presidente de la Asociación ATEI (2001-2005) y la Asociación Científica Icono14 (desde 2001). Director de las revistas *Red Digital* (desde 2001 al 2005), *Icono14* (desde 2003), *Creatividad y Sociedad* (desde 2006) y codirector de *Prisma Social* (desde 2008). Así mismo, editor de Icono14 Editorial. Ha publicado decenas de artículos científicos, monografías y libros colectivos en prestigiosas revistas y editoriales del campo de la comunicación y la educación.

João Teixeira Lopes

Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Presidente do Departamento de Sociologia. Licenciado em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (1992) e Mestre em Ciências Sociais pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa (1995) com a dissertação "Tristes Escolas – Um Estudo sobre Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano" (Porto, Edições Afrontamento, 1997). Doutorado em Sociologia da Cultura e da Educação (1999) com a dissertação "A Cidade e a Cultura – Um Estudo sobre Práticas Culturais Urbanas" (Porto, Edições Afrontamento, 2000). Tem 23 livros publicados, sozinho ou em coautoria.

Luís Alberto Alves

Professor Associado com agregação do Departamento de Estudos Políticos e Internacionais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Diretor do Mestrado em Ensino de História e Geografia. Áreas de investigação e lecionação: História Contemporânea de Portugal, História da Educação (sobretudo Ensino Técnico), Educação Histórica (articulando Cinema e Didática) e Formação de Professores de História. Colaborador do Ministério da Educação no processo de certificação de manuais escolares, na avaliação externa de escolas, na avaliação de cursos do ensino superior (Mestrados em Ensino), na auditoria dos exames de História do Ensino Secundário e na avaliação do Programa Nacional de Ensino Artístico.

Mario Rajas

Profesor Contratado Doctor de Comunicación Audiovisual y Publicidad en la Facultad de Comunicación de la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. Coordinador de la Unidad de Producción de Contenidos Académicos de la URJC. Se doctoró en Comunicación Audiovisual en la Facultad de CCII de la Universidad Complutense de Madrid defendiendo una tesis sobre realización audiovisual —*La poética del plano-secuencia: análisis de la enunciación fílmica en continuidad* (2008)—. Su ámbito de investigación es la narrativa, la estética y la tecnología de los medios audiovisuales. Ha publicado diversos artículos científicos, monografías, manuales docentes y libros colectivos, entre los que destaca *Cine 3D: tecnología y estética* (2014), *Tecnologías audiovisuales en la era digital* (2013) coordinado con Sergio Álvarez, los tres volúmenes de *Narrativas audiovisuales* (2011) coordinados con Francisco García García y la serie *Análisis de secuencias* (2013-14).

Pedro Alves

Docente no Departamento de Som e Imagem da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa (Porto). Investigador do CITCEM (FLUP, Porto) e membro da Associação Icono14 (Espanha). Licenciado e Mestre em Som e Imagem pela Universidade Católica Portuguesa (Porto) e atualmente doutorando na Facultad de Ciencias de la Información da Universidad Complutense de Madrid, com uma dissertação sobre influências e implicações entre ficção e realidade na narrativa cinematográfica. Tem vários artigos publicados e diversas participações em congressos nacionais e internacionais versando a narrativa audiovisual e a pragmática ficcional no cinema. É também investigador num projeto de avaliação do Programa Nacional de Ensino Artístico (Portugal) e formador de professores no âmbito da implementação do Plano Nacional de Cinema em Portugal (2014-2015).

Tiago Reigada

Licenciado em História pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com Pós-Graduação em Ensino de História pela mesma Faculdade. Doutoramento em História, no âmbito do Ensino da História, com o tema "Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na didática da História" também ele realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Professor de História do 3.º Ciclo do Ensino básico e Ensino Secundário, investigador científico na área da História, Cinema, História da Educação e Didática da História, com publicação de artigos de âmbito nacional e internacional: "O filme como ponto de partida para o conhecimento histórico: hipótese de trabalho a partir do filme Cinderella Man"; "Entre o quadro negro e a tela branca: o papel do Cinema na aula de História"; "Uns ouvem música outros aprendem História: uma proposta didática"; "A II Guerra Mundial no ecrã: proposta de rentabilização didática do filme histórico na sala de aula".

El cine como ágora: saber y compartir las imágenes de un relato fílmico

Francisco García García
Catedrático de Comunicación Audiovisual y Publicidad de la Universidad Complutense de Madrid

La imagen se transforma bajo la mirada de la conciencia
Jean-Paul Sartre (2006, p. 113)

Del registro de la realidad a la ficción heterocósmica

La invención del cine vino a cubrir una necesidad de comunicación, amplió nuestros sentidos, pero realmente no solo existía ya esa necesidad de innovación comunicativa, sino también un conjunto de inventos técnicos que iban dirigidos a suscitar un nuevo arte, como ha dicho Erwin Panofsky (1976, p. 147): "No fue una necesidad artística la que provocó el descubrimiento y perfeccionamiento de una técnica nueva, fue un invento técnico el que provocó el descubrimiento y perfeccionamiento de un nuevo arte". El artefacto cinematográfico generaba imágenes dinámicas; lo más parecido a la representación de la vida, que es sobre todo movimiento y aspiración. Y así nació el cinematógrafo, grabando las imágenes más cotidianas, imágenes de la vida corriente. Más adelante el cine se convertiría en un arte, aunque antes y después la vida ha encontrado en él su mejor modo de representar los actos, los sueños, las ideas de los hombres, las contradicciones, las oposiciones y las adhesiones. La vida se puede imitar. No obstante, por su inmensa capacidad creativa, el cine, sus historias, sus propuestas también se ofrecen como modelo a imitar.

Contar la vida en imágenes, imágenes que invitan a crear mundos, mundos que amplían nuestras experiencias de vida, que no obliga a vivir en la fijación de la realidad factual, sino que puede caminar por realidades virtuales, espacios para la conciencia del devenir. Imagen y relato: cine. La imagen no es solo el parecido con lo real, ya que no solo lo representa, sino que, al hacerlo, lo sustituye sin perder la referencia óntica al ser de la cosa representada. La imagen no se contenta con remitir a otra cosa ni agota su capacidad en ello; es analógica, no solo por semejanza, sino por participación. "En la imagen lo representado vuelve a sí mismo. Experimenta un incremento de ser" (Gadamer, 1993). Y esto quiere decir que lo representado está por sí mismo en su imagen. Así pues, sea ficcional o no, el relato cinematográfico remite a la realidad representada y, con la representación, a la captación óntica de los objetos. La imagen no solo representa al mundo, sino que se carga con un nuevo plus de significación. De esta forma, ni en la ficción las cosas se descargan de su valor referencial —una rosa es una rosa—, sino que, a través de las relaciones entre los objetos, escenarios y agentes, se establecen nuevas organizaciones por las que emergen los relatos ficcionales y no ficcionales, y el significado y sentido que deben alcanzar en las relaciones pragmáticas por las que somos capaces de responder al compromiso del género narrativo correspondiente; así, mientras que lo ficcional se compromete con lo verosímil, lo no ficcional lo hace con lo real acontecido.

El cine construye su relato por medio de imágenes visuales, auditivas —sonoras y musicales—, verbales —orales o escritas—, analógicas o digitales. Y las imágenes son representaciones, están en el lugar donde debieran estar las cosas, cosas del mundo que son mundo, que se parecen al mundo en cuanto icónicos, que certifican o dan testimonio de él en cuanto índices, y que remiten a valores culturales o sociales en cuanto símbolos. El cine es una organización estructural en imágenes que construye un relato, que se asemeja a la vida. Toma prestada de la vida la estructura del devenir, su arquitectura narrativa. Los acontecimientos para convertirse en narración tienen que ser contados: narrar lo que sucedió es el fundamento de la historia. Los hechos se convierten en discursos y un discurso, como señalara Paul Ricoeur, es una acción. Sin embargo, no basta con

su existencia, con su apariencia o su certificación por testigos, pues las acciones son hechos que producen cambios de estado en los sujetos que las realizan. Toda acción tiene significado, está en la línea de la dirección semántica, pero es su relación con los demás elementos narrativos la que nos permite apuntar a un sentido. Como dijera Arthur C. Danto (1989), las actividades simbólicas empleadas por los seres humanos para construir y dar sentido no afecta solo al mundo sino sobre todo a ellos mismos.

El cine cuenta historias, narra la vida, mejor que la vida misma. El cine es la vida. Pero, ¿qué es una historia? Si se lo peguntamos a Paul Ricoeur (1981), un investigador de excepción de la narración y muy especialmente del tiempo narrativo, su respuesta, recogida por Bruner (1995), es magistral, parafraseando a W.B. Gallie:

> *Una historia describe una secuencia de acciones y experiencias de un determinado número de personajes, ya sean reales o imaginarios. Estos personajes se representan en situaciones que cambian… a las que reaccionan. Estos, cambios a su vez revelan aspectos ocultos de las situaciones y de los personajes que dan lugar a una situación problemática que requiere nuevos pensamientos o acciones o ambas cosas a la vez. La respuesta que se da a esta situación hace que concluya la historia.*
>
> Ricoeur (1981, p. 227)

El cine, en cuanto que es historia —fáctica, informativa, documental o ficcional— se hace de retazos de las imágenes reales, es representación:

- De los objetos, con su valor de funcionalidad y socialidad (Braudillard, 1971), con su proliferación debido a la adquisitividad, multiplicidad, producción en serie y su consumo ostentatorio (Moles, 1971); portadores de formas; funciones de comunicación, de apreciación, de enriquecimiento, de alienación, de personalización, de relación interpersonal y de cultura.
- De los seres humanos portadores de acciones humanas reales o ficcionales que configuran las historias.
- De acciones, hechos, sucesos y acontecimientos.
- De escenarios espaciales y temporales.

Y el cine de ficción es, sobre todo, una narración que, no determinando lo real, lo hace con materiales de la realidad. Según Burke (1945), el material del relato implica personajes en acción con intenciones o metas situados en ambientes y utilizando determinados medios. Es decir, el relato puede hacer una transferencia ejemplar a la experiencia humana: donde hay personajes, hay personas, agentes de sus acciones que se mueven por causas finales, por objetivos, por metas, que para alcanzarlas necesitan medios e instrumentos, y que se sitúan en un lugar y tiempos determinados. El relato aprende de la vida y, al mismo tiempo, enseña, muestra a la vida nuevas formas de ser. Así es como la ficción enseña a la realidad. La realidad sigue sus reglas, obliga a seguir su lógica, pero no solo la historia, sino el discurso en sí son metáforas intercambiables.

> *Al morir, creamos un montaje instantáneo de nuestras vidas. La Muerte elige los momentos más significativos de nuestras vidas y los dispone uno tras otro en una secuencia que pasa ante nuestros ojos, transformando un presente infinito, inestable e incierto en un pasado concreto, estable y definitivo… El montaje lleva a cabo las mismas operaciones sobre el material de la película obteniendo el mismo resultado que la Muerte sobre nuestras vidas.*
>
> Pasolini (1988, p. 32)

La principal propiedad del análisis narratológico de los personajes de los relatos audiovisuales es, sin duda, la posibilidad que ofrece de conectar los relatos con la realidad, la cual le sirve de referente y realiza ese camino de ida y vuelta entre las representaciones y el imaginario sociocultural en relación con esferas de la realidad que no son fácilmente analizables, bien sea por lo inaccesible de su objeto, bien porque se trate de realidades marginadas o sobre las que pesa el tabú y que, por tanto, no forman parte de la cotidianidad del lector/espectador.

Con intención pedagógica o sin ella, la historia, *magistra vitae*, muestra caminos en el bosque para aprender. El narrador es un demiurgo, creador de mundos, inventor de existencias y de estados de vida. La vida es modelo de la narración, por eso, resultan más comprensibles las en-

señanzas desde la ribera de la narración. El cine, depositario de tantas historias reales o ficcionales, es un maravilloso instrumento de *enculturalización*: genera cultura, construye realidad social. Tenemos en el cine lo dicho, el contenido de la historia, y su manifestación en el discurso. Y esa manifestación es deudora de la ingente historia cultural en la que se inscribe, de los materiales expresivos de la imagen audiovisual dinámica y de las estrategias narrativas que han ido consolidando un modelo de convenciones expresivas y unas expectativas de ruptura, espacios abiertos para la invención retórica y la aspiración creativa.

Tenemos así los materiales de representación —la sustancia y la forma—, pero es insuficiente; solo tendremos historia cuando lo sucedido o imaginario es contado. En palabras de Danto (1989, p. 22): "Donde no hay narrador, no hay historia". Pero justamente esto es lo que separa realidad y narración: "No saber cómo acabará todo es lo propio de vivir los acontecimientos" (Danto, 1989, p. 22).

La no ficción es fiel a la realidad, cuenta las cosas como sucedieron con sus causas y concausas, con los hechos mismos que cambian el universo de los personajes y a los personajes mismos, y con las consecuencias correspondientes. En la no ficción no hay espacio para los posibles narrativos porque la realidad histórica misma ya ha dado sus parámetros, y la realidad ha elegido de forma inamovible su opción que obliga a todos en la secuencia de los acontecimientos. La narración no ficcional se ancla en los acontecimientos acaecidos en un espacio y un lugar, y por agentes activos o pasivos en la red de lo real. Desde este tipo de relatos se aprende de lo acontecido. Sabemos por el compromiso pragmático del autor que la historia sucedió tal y como la cuenta, que es fiel a los hechos, y los receptores lo creemos. Aunque también percibimos que entre lo que sucedió y lo dicho hay una mediación. Somos consciente de que no es posible el *cinema verité*, ya que los códigos expresivos cinematográficos lo impiden, y no es factible atender a toda la infinita gama de puntos de vista, de campo y fuera de campo, de luces y de sombras, de planos y de términos… Y esto sin contar los recursos retóricos, los elementos inaplazables del discurso —orden, duración y frecuencia—, sin contar con la marca de autor, con la perspectiva conceptual, la com-

petencia, el sentido social y la riqueza personal, tanto de los directores —y de la autoría múltiple que es el cine—, como de los espectadores y su recepción en un espacio y un tiempo. Así pues, aunque el director de cine y su equipo sean fieles a lo acontecido, muestren los hechos tal y como sucedieron, con una plena fidelidad histórica, el discurso necesariamente mediará y, para manifestar la historia, necesitará elegir un código u otro. El decir mediará en lo dicho. Y así podríamos hablar de los posibles discursivos, o sea, de las infinitas formas de expresar un hecho, un acontecimiento, una historia.

En el cine de ficción, además del posible discursivo, el director y su equipo se enfrentan a los posibles narrativos, a ese continuo elegir entre una acción u otra en el proceso narrativo para mostrar un mejoramiento a obtener o una degradación producida. Porque si algo caracteriza a la historia es su dinamismo, su fluir heraclitiano que ha pactado formas parmenidianas de marca y de estilo que, aunque no vuelva a pasar, aunque no se bañe nunca más en el mismo río, ese único pasar podrá ser dicho de múltiples formas discursivas, en una incesante recurrencia, que dejará marca en la cultura, una huella que se ancla en la memoria colectiva. El relato ficcional, libre de las limitaciones que la fidelidad a la realidad exige el relato no ficcional, encadena sus acciones a golpe de invención de acontecimientos imaginados con los límites estructurales del discurso narrativo, siguiendo la lógica de los posibles narrativos. Para construir ese relato que, según Bremond, integra una sucesión de acontecimientos de interés humano en la unidad de una misma acción (Bremond, 2004, p. 307), los estudios narratológicos estructuralistas aluden a las técnicas de narración y a las leyes del universo narrado, cuyas exigencias debe respetar el relato para ser inteligible, además de las convenciones de su universo particular. El relato histórico impone la ley de la fidelidad a lo sucedido; el ficcional, la de la verosimilitud dentro de lo contado. Hay una coherencia de los acontecimientos y una coherencia del discurso, cuyas sumas se encuentran en la coherencia del relato.

La imagen es menos de lo que representa, porque, como poco, le falta la existencia de lo representado y a lo máximo que llega es a alcanzar el mayor nivel de copia y testimonio que permita afirmar la relación de

conexión cierta e ineludible de que lo que esa imagen representa y certifica es que esa representación es la de la cosa representada. Pero la imagen no es mucho más que el índex, pues esa representación vehicula no solo el parecido y la conexión de identidad, sino el bullicio del sentido, la orientación del significado, el pálpito del espíritu del referente; es la presencia de lo simbólico. Hay algo mítico en la representación de la imagen que nos lleva a la ficción de poseer su referente.

En todo caso, ya se trate de una narración factual, informativa, documental o ficcional, "las narraciones pueden ser consideradas como clases de teorías, capaces de fundamentar y de introducir, mediante su agrupación en ciertas formas, una cierta clase de orden y estructura en los acontecimientos" (Danto, p. 91). Este tipo de formas, de modelos, aprendidos durante siglos favorecen la comprensión de los hechos y acontecimientos reales o ficcionales.

El cine bebe de lo real y lo transforma en discurso, como único modo de poder comprenderlo.

> *El efecto de realidad producido por el cine tiene la función primordial de contar historias; en la transformación fílmica del movimiento y en la progresiva ostentación de los objetos en sus horizontes por obra del montaje, lo que acontece es la revelación del mundo en términos de una historia. Ya las primeras historias del cine establecen la unidad entre el montaje y una ocurrencia, las más de las veces, kinésica, que entrega al espectador un simulacro de su inherencia perceptiva al mundo y una fábula que cuenta algo propio de aquella inherencia.*
>
> Guillermo Pérez La Rotta (2013)

Cada forma del contenido, cada elemento formal de la historia cumple con una función en el relato, una función no solo orientada a una finalidad, sino a su posición dentro de la historia y el discurso. No obstante, "funcional no significa de ninguna manera lo que está adaptado a un fin, sino lo que está adaptado a un orden o a un sistema. Para el objeto es la posibilidad de rebasar precisamente su función y llegar a una función segunda, convertirse en elemento de juego, de combinación, de cálculo en el sistema de signos" (Jean Braudillard, 2010, p. 65). El cine

ofrece ese lugar privilegiado a los creadores para jugar con los objetos, con los elementos de la historia, y conservar o alterar su función para alcanzar grados de innovación de gran valor.

El espectador confía a la imagen su credibilidad, es más, su confianza. Se piensa que los hechos pueden reflejarse en imágenes y la teoría de que la fotografía y el cine son los garantes de esta útil duplicación está también muy extendida, pero la premisa de que no hay objeto alguno en el mundo que prescriba la forma en la que deba ser correctamente representada (Boehm, 2011, p. 95) por más que los esfuerzos de la imagen técnica hayan alcanzado altos niveles de perfección para su representación. Un ejemplo claro de esta calidad técnica es la reproducción del color.

> *La necesidad del color viene a confirmar el prestigio de la imagen técnica como presentación del acontecer. La realidad se hace más real y es la imagen técnica la que permite su dominio, por lo tanto una imagen más real —en color— no solo deja de ser mediación sino que es el mundo mismo. El color potencia el valor icónico de la imagen, pero no hay que olvidar que la asignación de un determinado cromatismo a un objeto no es más que una convención restringida a las posibilidades técnicas del material sensible.*
>
> Kennet Burke (p. 45)

El cine contiene historias que constituyen experiencias vicarias para los espectadores, vivir la vida que otros vivieron (Unamuno). Sin embargo, es vivirla como si estuviéramos en el lugar de los personajes: vivimos sus alegrías y sus angustias, y nos identificamos con sus proyectos y sus aspiraciones, con sus éxitos y sus fracasos, con su dolor y su placer, con su amor y su odio. Elegimos del panel de caracteres que entran en el juego narrativo aquel que más somos o desearíamos ser nosotros mismos. Un juego que nos permite activar la narración cinematográfica, vivir lo imposible como real, lo cotidiano como excepcional, activar nuestro dinamismo lúdico. Y como todo juego, podemos experimentar sin riesgo; es un campo donde experimentar también con nuestra conciencia, enfrentarse a los dilemas éticos, afrontar la decadencia moral, la maldad y

la violencia, mostrar empatía con el bien. El cine se debate entre las lógicas de la realidad transvasadas a la ficción y las lógicas de la fantasía agarradas a la verosimilitud de los hechos, acontecimientos, escenarios, personajes y acciones.

El cine utiliza los materiales de la realidad, pero de diferente forma. Sí utiliza los objetos y los sujetos, los escenarios y las palabras. Manipula la realidad. Construye de diferente forma y hasta construye otros mundos bien distintos a la realidad de donde le provienen esos materiales. Pero esos materiales no solo son los objetos materiales de los que se sirve, sino también las leyes, los fenómenos culturales, científicos e históricos. El cine es deudor de la cultura a la vez que la cultura lo es del cine.

Recepción, inmersión, receptividad y apropiación

Son muchas las formas de recepción cinematográfica. Durante décadas el cine se veía en salas cinematográficas, cubiertas o al aire libre, al lado de otros muchos espectadores. Una acción compartida, en un ágora silenciosa, expectante, se comparte la visión, un mismo espectáculo, con un sentimiento de comunidad ocasional, cuya existencia dejaba su constancia en cierta manifestación de risas, silencios, suspiros o lágrimas. En cambio, en otras ocasiones no solo se ponía en común la comunicación de los síntomas afectivos y la certificación de una presencia colectiva, sino que a través de foros se ponían en común los conceptos, las visiones particulares en la acción comunicativa y colectiva de los cinefórum. Aparecía un saber que interactivamente iba aumentando gracias a las aportaciones interpretativas de la obra cinematográfica. Las formas de recepción han cambiado gracias a las tecnologías de la información y la comunicación. Hoy la recepción sigue siendo colectiva, pero también familiar e individual. No obstante, la actividad crítica cinematográfica alcanza nuevos modos y multiplica su pluralidad receptiva. Las redes sociales activan esa actividad crítica cinematográfica. Sea como fuere, la construcción de la realidad social con contenidos textuales se ha democratizado exponencialmente.

Nadie pone en duda la eficacia que poseen los medios de comunicación en la construcción de la realidad social. La educación tiene en sus manos formar a las personas para que obtengan las actitudes y responsabilidades necesarias para utilizar los medios tan diferentes y divergentes que la cultura ofrece para conocer el mundo. Potenciar el conocimiento y valoración de las propias experiencias personales, estar abierto a las experiencias de los otros, compartir conocimientos y reflexionar sobre acontecimientos; estar capacitados para leer las imágenes de los medios y comprender su significado, analizar los contenidos de las imágenes con sentido crítico, comparar las informaciones de los medios en sí, valorar la riqueza expresiva de los medios audiovisuales, o tener en cuenta las distintas dimensiones de los medios de comunicación desde las más variadas perspectivas sociales, psicológicas, culturales, educativas y didácticas, son algunas de las formas del buen uso de los medios de comunicación (García García, 2000).

El cine cuenta más que lo que dice. Hay mucho contenido implícito en la construcción de los personajes, en sus acciones, en los escenarios, en los diálogos. Espacios para completar, huecos para hacer suposiciones. Y, sin embargo, esos elementos no dichos, implícitos, son transcendentales para comprender el filme, como lo son también para que cada uno pueda interpretar el mensaje del filme. El espectador se abre a la posibilidad de comprender los mensajes de la forma más plana o de agitar las posibilidades creativas del filme. La historia da origen a múltiples interpretaciones. Pasar de lo actual a lo virtual, y actualizar la narrativa correspondiente. "Lo virtual no es, en modo alguno, lo opuesto a lo real, sino una forma de ser, fecunda y poderosa que favorece los procesos de creación, abre el futuro e inyecta sentido a la superficialidad de la presencia metafísica inmediata" (Levi, 1998).

> *La cuestión no es si el mundo creado es tan real como el mundo físico, sino si el mundo creado es lo suficientemente real como para suspender nuestra incredulidad durante un determinado tiempo. Es la misma transposición mental que tiene lugar cuando nos quedamos atrapados en una buena novela o en un juego de ordenador.*
>
> Pimentel y Texeira (*Virtual Reality*, p. 15)

Nuestra experiencia se agranda, los medios nos facilitan vivir otras vidas, las vidas de los otros y nuestra propia vida transferida por un poco de tiempo en la de otros. La empatía que sentimos por un personaje nos permite identificarnos con su sentir, ponernos en su lugar y, al encontrarnos en el mundo de nuestras realidades cotidianas, somos capaces de meternos en otros universos, de tal forma que estamos realmente en una experiencia vicaria por inmersión en el universo elegido.

> *Vivimos en un simulacro porque vivimos dentro de nuestros propios modelos de realidad. Lo que yo llamo 'mundo' es la percepción y la imagen que tengo del mismo. Por lo tanto, lo que es real para mí es el resultado de mi proceso de copia, de mi producción de virtualidad y de mi capacidad para construir significados. Puede que las copias que constituyen mi mundo no sean duplicados perfectos, pero eso no hace que sean necesariamente falsas, engañosas o que carezcan de referente.*
>
> Ryan (2004, p. 54)

La receptividad: consideramos que los espectadores tienen la capacidad de recibir activamente los mensajes cinematográficos. Es plenitud de apertura, sensibilidad estética y capacidad de aprehender del espectador. Como dice Jerome Bruner (1995, p. 43), "es la voluntad de construir el conocimiento y los valores desde múltiples perspectivas sin perder el compromiso de los propios valores". Se trata de una actitud abierta, liberadora, que permite enriquecerse con los mensajes cinematográficos, no solo del contenido, sino también de la expresión; no solo de la sustancia, sino de la forma; sobre todo porque, como diría Hayden White, la forma en sí misma ya es contenido.

Como dicen Greimás y Courtés (1982) en su diccionario de semiótica, el hacer informativo receptivo se caracteriza por la actividad del destinatario, frente al hacer emisivo del emisor. La receptividad puede ser activa o pasiva, pero, en relación con la capacidad educativa del cine, apelamos a la receptividad activa que actitudinalmente se abre a cualquier perspectiva de conocimiento y a construir desde dentro el conocimiento, como un paso a la interiorización de los mensajes mediante el enriquecimiento de las relaciones y asociaciones de las conexiones interpretativas posibles.

Pudiera entenderse que la receptividad es solo un valor actitudinal, pero es sin duda también una competencia, resultado de una acción educativa sobre la base de una capacidad.

Las historias tienen algo permanente en su configuración íntima más allá de la ficción o la realidad, es esa capacidad para combinar, relacionar lo corriente y lo excepcional; es más, de establecer vínculos asociativos entre una y otra, de transitar las texturas de sus organizaciones formales. Las historias en sus configuraciones formales están transitadas por la norma y la ruptura en una negociación de tipo cultural que permite comprender lo excepcional y lo cotidiano, e igualmente abrir puertas a la imaginación creadora y a las múltiples lecturas. Precisamente la cultura nos permite negociar, renegociar los significados sociales y culturales. De hecho, de una forma implícita, la capacidad negociadora y de rebeldía se ponen a prueba en el artefacto narrativo.

> *Así aunque una cultura debe contener un conjunto de normas, también de contener un conjunto de procedimientos de interpretación que permitan que las desviaciones de esas normas cobren significado en función de patrones de creencias establecidas.*
>
> Bruner (1995, p. 59)

Los relatos cinematográficos dicen del mundo cultural, social, estético y político que referencian, hablan de los tiempos y espacios de producción, y prefiguran un público objetivo al que prioritariamente va dirigido. Sin embargo, la acción comunicativa no está completa. Los receptores colectivos o individuales tienen que recibir la historia y lo hacen en el tiempo histórico y en los escenarios donde se desarrollan sus vidas. La creación no queda completada hasta que no es recibida por uno o muchos sujetos. Estos reciben un texto, una historia real o ficcional, y le dan un sentido; puede implicarse más o menos. Las conexiones que los sujetos tienen con un texto narrativo ficcional no se dan en el orden del ser, sino en el de la comunicación. Así tendrá que dilucidar la oposición entre realidad y ficción. Una no puede ser la opuesta de la otra. Y es que la ficción nos comunica algo sobre la realidad, y la representación de la realidad acoge elementos expresivos más propios del discurso de la fic-

ción. La clave está en acto de leer. "Como estructura de comunicación, la ficción une la realidad con un sujeto, que a su vez es mediado por una realidad a través de la ficción" (Iser, 1987, p. 92). Cuando el lector, el espectador se abandona al texto, deja de pensar que estoy aquí leyendo, se mete en el mundo ficcional y vive las peripecias de los personajes. Y esta es una forma de estar, pero también hay otra, que es alejarse de esa experiencia para que afloren otras formas de leer el texto.

Tal vez este ejercicio personal de entrar y salir del texto, de vivirlo como personaje en completa interacción con él y alejarse sea un modo de formación y actividad educativa formal o no formal. Quizá sean diversas formas del placer de la lectura cinematográfica. Wolgang Iser (1987) relaciona la lectura como una actividad lúdica: el acto de leer es el acto de jugar, la película es el juego en sí y nosotros, los lectores/espectadores. Y el lector puede ganar obteniendo el máximo de comprensión y también perdiéndose en la libertad del texto, o convirtiéndolo en una ocasión para crear.

El cine, foro de aprendizaje

Más que enseñar —que también—, el cine ofrece un espacio para construir, reconstruir y vivir experiencias. Así pues, se aprende del cine en el sentido más general y rico, como se aprende de la vida, pero también se aprende de un modo intencional.

> *Toda imagen se entiende como 'representación' y por esta condición se requiere de sistemas o modos de interpretación, es decir, la dificultad de acceso al objeto representado exige de una exégesis, es lo que Foucault observa respecto de la hermenéutica, es decir, todo 'texto' necesita de interpretación porque siempre habitan sentidos que están más allá de la superficie. Pero, ¿cómo podemos entender esta necesidad si hace un rato hablábamos de la mera superficie? Por la práctica atávica de la mitologización, es decir, frente al sinsentido la aventura de la significación.*
>
> Taddei (1979)

Lo que caracteriza a la imagen en cuanto a imagen y en cuanto a representación es que no tenga otra finalidad que la referencia al original, ninguna otra salvo parecerse al objeto representado. Pero la imagen, ya sea fija o dinámica, capta ese objeto en el momento mismo en que se produce. Es lo que es en ese momento y ya no será más que lo que es en ese momento. El original se clausura para la imagen. Fija para siempre lo que fue, se convierte en documento inviolable. El objeto sigue su destino, pero la imagen le atrapa ónticamente. La representación, dice Gadamer (1993, p. 187), "sostiene una vinculación esencial con lo representado, más aun, pertenece a ello". Esto no significa que la imagen, el cuadro, la fotografía, el cine, no tengan autonomía propia. La supervivencia de la imagen no exige la supervivencia del objeto o del sujeto, ni la destrucción del objeto ni la muerte del sujeto destruyen la imagen de la que siempre será deudor negativa o positivamente; no es preciso que la imagen se clausure a si misma para dejar vivir lo que reproduce, más bien al contrario. "El cuadro hace vigente su propio ser con el fin de dejar vivo lo que representa [...]. Existe una imposibilidad ontológica de escindir el cuadro de lo representado" (Gadamer, 1993, p. 189), sin embargo, su destino les afecta mutuamente. "Cada representación viene a ser un proceso óntico de lo representado. La representación supone para ello un incremento de ser. El contenido propio de la imagen se determina ontológicamente como emanación del original" (Gadamer, 1993, p. 90). La imagen solo representa lo representado en un escenario espacio-temporal preciso. Sin embargo, el tiempo de recepción pasa sobre la obra con el matiz de la resignificación por lo que sabemos de lo representado y por la misma historia de la imagen en cuestión. Sobre la persistencia del original, una brisa *heraclitiana* añade nuevas capas sutilmente identitarias extraídas del saber más de lo representado y de la representación en un sinfín de *palimpsestación* cultural.

Todo se da cita en el cine, todo puede acudir al punto de encuentro: los aconteceres pasados, presentes y futuros; las personas de toda edad, sexo, etnia y condición; el individuo, la familia, la sociedad en soledad y en compañía de las buenas y malas acciones, lo importante o fútil, el amor y el odio, lo verdadero y lo falso, la sabiduría y la necedad... Todo,

en cualquier tiempo y escenario. Las ciencias y las letras, la física y la química, la religión y el ateísmo, el gobierno y el pueblo… La lista sería interminable. El cine, como San Agustín, bien podría decir "nada de lo humano me es extraño"; todo lo que sea de interés humano concierne al cine y al ser humano. Aquí es donde realmente el hombre puede decir que es la medida de todas las cosas: el cine no es paisaje ni bodegón, el cine es retrato y escena.

De ahí que el cine sea un ágora de aprendizaje social, un taller de experimentación vital donde se puede reflexionar sobre las vidas de los otros, de sus relaciones y de lo que me invitan a contemplar; una excelente ocasión para poner en crisis nuestras visiones, creencias, prescripciones y juicios anticipados, ocasión para dilucidar los dilemas éticos. El cine no es una escuela moral en sí mismo, pero sí una mesa de pruebas para la discusión de todo tipo. Desde luego, constituye un magnifico medio pedagógico y un instrumento para cualquier didáctica de los saberes humanos, con la condición de educar previamente para el cine y con el cine, como decía Nazareno Taddei (1979) de la imagen de una forma más general.

Pero también existe un foro de las materias donde sus especialistas deciden encontrarse para debatir las interconexiones conceptuales, metodológicas, discursivas y de aplicación concreta al ámbito de referencia. Si contemplamos el cine desde la didáctica de cada área de conocimiento, es un recurso didáctico excepcional, no solo por la cantidad de contenidos relacionados que pueden ser utilizados informativamente o motivacionalmente, sino porque sirven para mostrar los procesos de producción de cualquier materia utilizando escenas y secuencias apropiadas para todas las asignaturas y el cine mismo. Y no solo de una manera aislada y específica, sino también de un modo relacional e interactivo; un campo adecuado para el estudio interdisciplinar e intertextual del conocimiento. El cine permite poner en contacto unas disciplinas en relación e interacción con otras, compartir escenas de intersección y hacerlo desde una perspectiva global y de interés humano. El problema al trabajar una interacción disciplinaria puede consistir cuando cada disciplina arrastre su modus operandi, sus rutinas, sus metodologías y teorías, y no se sea capaz de flexibilizar e integrar los nuevos recursos para una acción global.

Hay un cine propio del espectáculo, otro cultural, educativo, científico, pero los valores de la imagen persisten en cada uno de ellos. A todos les conviene detenerse en aquella estrategia persuasiva aristotélica del *logos*, el *pathos* y el *ethos*, triple estrategia persuasiva y triple cedazo selectivo. Ahí es nada: el valor del contenido, el del sentimiento y el ético.

En el cine todo se representa y es importante cómo se representa, cuál es la imagen que el cine quiera otorgar a las instituciones, a las mujeres, a los niños, a los empleados o a los jefes importa, e interesa mucho por dos razones fundamentales, la primera, por la incidencia en el valor empático con el espectador; la segunda, por la visión social que produce. Si tomamos la imagen del niño que transmiten los medios y que cada uno va formándose, "importa al ver, al leer y al pensar o imaginar un niño, porque cada imagen es el resultado de una acumulación de imágenes, estratos de rico contenido que escriben el diccionario del saber, de los saberes: el de la imagen, el del cine, y el de la infancia" (García García y Andrés Tripero, 2000, p. 7).

En cualquier caso, todo tipo de cine debe estudiarse dentro de los contextos culturales, intentando descubrir sus motivos y funciones tanto desde una perspectiva sincrónica como diacrónica de su propia historia particular y de la historia en su amplia generalidad, política, cultural, estética, económica y social (Urrutia, 1976); y esto tanto a lo que se refiere a la historia que cuenta el cine con su enclave en el tiempo histórico del contenido de la historia, de la producción y de la recepción.

Vivimos en un foro donde se dan cita mucha diversidad de discursos, pluralidad de agentes, sujetos pragmáticos de un devenir constante en cuyos hilos se teje la cultura.

> *Nacemos en redes de interlocución o en redes narrativas, desde los relatos familiares y de género hasta relatos lingüísticos y los grandes relatos de la identidad colectiva. Somos conscientes de quiénes somos aprendiendo a ser socios conversacionales en estos relatos. Aunque no escogemos estas redes en cuyas tramas nos vemos inicialmente atrapados, ni seleccionamos a aquellos con quienes deseamos conversar, nuestra agencia consiste en la capacidad para tejer, a partir de aquellos relatos, nuestras historias individuales de vida* [...]. *Así como una vez que se han*

> *aprendido las reglas gramaticales de un idioma estas no agotan nuestra capacidad para construir un número infinito de oraciones bien armadas en ese idioma, la socialización y la aculturación tampoco determinan la vida de una persona, o capacidad para iniciar nuevas acciones y nuevos enunciados en la conversación.*
>
> *Benhabib*, en García García (2011, p. 31)

Hay una ética del relato, entroncada con la ética general y los códigos deontológicos, una ética de la narración que exige obligaciones pragmáticas entre los agentes narrativos, entre los autores y lectores, que promueven la creatividad y requiere normatividad en sus actuaciones específicas, es decir, cada tipo de texto exige básicamente unas obligaciones pragmáticas: decir la verdad, conceder credibilidad; ser fiel a las lógicas del relato y compartir verosimilitud; según se trate de relatos históricos o ficcionales, respectivamente. No obstante, también hay una ética referida a los contenidos, atendiendo a los valores morales. Si todo relato está relacionado con la unidad de la acción regida por el interés humano, mucho más debe tenerse en cuenta en el ámbito de la ética, ya que el cine transmite valores y crea una realidad social más allá de la intencionalidad de sus autores, porque se inscribe en su realidad ontológica esta cualidad. Hay también una obligación ética de la obra bien hecha: producción de relatos bien construidos, originales y orientados a la adquisición de sentido, en los contextos históricos, políticos o científicos. El cine es texto, palabra que compromete, como el decir. El valor del compromiso de los textos es un instrumento positivo para cambiar la humanidad (García García, 2011, p. 33).

Bibliografía

Boehm, G. (2011). ¿Más allá del lenguaje? Apuntes sobre la lógica de las imágenes. En García Vargas, A. (Ed. 2011) *Filosofía de las imagen*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.

Bremond, C. (2004). "La lógica de los posibles narrativos". En M. L. Burguera. *Textos clásicos de teoría literaria,* pp. 304-311. Madrid: Ediciones Cátedra.

Bruner, J. (1991). *Actos de Significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial. Psicología Minor.

— (1995). *Realidad Mental y mundos posibles*. Madrid: Gedisa.

Burke, K. (1945). *The Grammer of Motives*. Nueva York: Prentice Hall.

Danto D.C. *Historia y narración.* Barcelona: Paidós.

Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y Método I.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

García García, F. (2000). El niño en el cine. Historia de una mirada. En *La imagen del niño en los medios de comunicación*. Madrid: Huerga y Fierro.

García García, F. y **Andrés Tripero, T.** (2000). La imagen del niño en la imagen. En *La representación del niño en los medios de comunicación*. Madrid: Huerga y Fierro.

Garrido, A. (2011). *Narración y ficción*. Madrid: Iberoamericana, Vervuert.

Greimas, A.J. y **Courtes, J.** (1982). *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos.

Iser, W. (1987). *El acto de leer.* Madrid: Taurus.

Lévy, P. (1998). ¿Qué es lo virtual? Barcelona: Paidós Comunicación.

Panofsky, E. (1976). Estilo y material en el cine. En Urrutia, J. (Ed. 1976) *Contribuciones semiológicas del filme*. Valencia: Fernando Torres, Editor.

Pimentel, K. y **Texeira, K.** (1993). *Virtual Reality: Through the New Looking Glass*. Nueva York: Intel/Windcrest McGraw Hill.

Ryan, M-L. (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Sarte, J.P. (2006). *La imaginación*. Barcelona: Edhasa.

Taddei, N. (1979). *Educar con la imagen*. Madrid: Editorial Marova.

Urrutia, J. (1976). *Contribuciones semiológicas del filme*. Valencia: Fernando Torres, Editor.

Estrategias del discurso narrativo: participación activa del espectador en el relato cinematográfico

Mario Rajas
Universidad Rey Juan Carlos

Tengo 10 mandamientos. Los nueve primeros dicen: ¡no debes aburrir!
Billy Wilder

Cualquier relato, cualquier narración audiovisual asume esencialmente un objetivo prioritario: captar la atención. Es decir, atrapar, mantener y renovar el interés de un espectador durante el tiempo que las imágenes y sonidos de la historia contada se van sucediendo en pantalla.

Independientemente de su manifestación textual, ya sea, por ejemplo, en forma de largometraje, ya sea en forma de capítulo de serie de televisión o de spot publicitario, un relato audiovisual demanda, requiere, necesita la atención decidida del sujeto receptor al que va dirigido. Si no se genera eficazmente o se pierde en algún momento la señal que conforma dicha atención, el proceso comunicativo no llega a producirse o se rompe irremediablemente antes de finalizar y, por lo tanto, el mensaje, el contenido no alcanza a su receptor y, lo que resulta más grave y terminante, no consigue cumplir las funciones encomendadas de informarle, entretenerle o enseñarle.

¿Cómo se cautiva la atención de un individuo en un universo mediático atestado de estímulos visuales y sonoros? ¿Cómo realizar una obra que seduzca, que persuada, que fascine, que transforme indefectiblemente nuestro estado anímico? ¿Cómo se logra que el tiempo que dedicamos a disfrutar de un relato se convierta en una experiencia útil, formativa, placentera o beneficiosa?

Este texto sintetiza las técnicas o procedimientos narrativos fundamentales de construcción de la atención del espectador en el interior del relato audiovisual. Es decir, enumera, describe, recapitula qué mecanismos discursivos entran en juego durante el proceso creativo de involucrar a un sujeto determinado como participante activo, medular e imprescindible, en la configuración y desarrollo de la propia ficción.

Metodología

El objetivo principal de este artículo, por lo tanto, es compendiar sucintamente el catálogo de decisiones narrativas que se adoptan recurrentemente en la generación de contenidos audiovisuales pensando en incorporar a los mismos, como partícipes de esa creación, a un lector, oyente o espectador determinado.

Las técnicas que van a referirse se han estudiado profusamente desde el ámbito de la narrativa audiovisual por autores como Chatman (1990), García Jiménez (1994), Neira Piñeiro (2003), García García (2006), Canet y Prósper (2009) o Gómez Tarín (2011), entre otros; o desde el campo aplicado de la teoría del guion, por especialistas como Field (1994), McKee (2009), Sánchez-Escalonilla (2010), Seger (2011) o Jiménez (2012), por ceñirnos a los dos disciplinas básicas de la investigación sobre escritura visual y sonora de relatos.

Ahora bien, de lo que se trata es de detectar, en el trasfondo, en las profundidades de dichas técnicas, cómo el espectador forma parte intrínseca de ellas y su participación velada o implícita se erige como núcleo de la eficacia y subyugante atracción que esos procedimientos narrativos operan ininterrumpidamente sobre nosotros en el ecosistema audiovisual actual. Como comenta Gutiérrez San Miguel, se trata de "Dotar al espectador de una capacidad de respuesta ante el bombardeo constante" (2006, p. 14). Es decir, explicitar los mecanismos que influyen en el receptor y que alegan la participación de este como coartada principal.

Específicamente, partimos en estas páginas de las siguientes consideraciones metodológicas:

Por un lado, subrayar la relevancia del discurso en la captación de la atención del espectador en una historia. Es decir, destacar la relevancia de la forma, la expresión, el significante, el 'cómo', por delante o por encima del fondo, del contenido, del significado, del 'qué'.

No se trata de restar importancia o minusvalorar la elección de temáticas, la articulación de tramas o la exposición encadenada de argumentos: los contenidos de los mensajes son constitutivos de los intereses del espectador, consustanciales a su curiosidad por aproximarse a un determinado texto audiovisual —pensemos, por ejemplo, en una pieza de informativo televisivo: atendemos a la noticia que nos importa y prescindimos del resto—; en principio, si algo nos atañe, nos incumbe o nos atrae es en el plano de los contenidos que refiere.

Así, el interés por las historias humanas, la universalidad de las emociones o la determinante inclusión de la subjetividad personal en los relatos son constantes en la experiencia de goce de ver una película.

Pero esta visión del fenómeno narrativo circunscrito al contenido resulta parcial y simplista: realmente, lo que engancha —y no suelta fácilmente— al espectador no es la historia contada, como se le predispone o incita a creer, sino el despliegue de estrategias y tácticas diseñadas para conseguir ese efecto de atracción o captación, unas técnicas discursivas tan antiguas como la existencia misma de los relatos orales o escritos. Es por ello que no hay mayor axioma narrativo que la búsqueda de "lo mismo, pero diferente" (Martin, 1999, p. 211) que dota de inmortalidad al acto de contar una historia.

De ese modo, muchas películas buscan un marco propicio para introducir, de forma directa o subrepticia, dicho complejo aparato de recursos estratégicos y tácticos: desde ámbitos genéricos que permitan su inclusión y aceptación mayoritaria por su propia naturaleza —películas de ciencia ficción tipo superhéroes o de animación pensada para todos los públicos, por ejemplo, como paradigmas de éxito planetario en taquilla— a formatos que potencien la eficiencia de los mencionados recursos, como las series de ficción y su carácter esencialmente fragmentario y episódico, óptimo para desplegar en el tiempo un arsenal de instrumentos discursivos.

Por otro lado, partimos del concepto de obra bien hecha, elaborada con esmero, intención y dedicación (García García, 2011). La idea fundamental a defender es que las ficciones deben aportar valor —de todo tipo: reflexivo, placentero, educativo, etc.— al espectador que le dedica su tiempo de ocio con la intención de que esa experiencia le resulte de provecho. En una sociedad mediática atestada de ruido, de intoxicación caótica de miles de relatos, este planteamiento deviene fundamental: la comunicación debe ser una experiencia constructiva, que genere utilidad, y para ello es conveniente que su factura narrativa tenga un nivel considerable. La fascinante capacidad de las películas para hacernos conectar con las historias que narran parte de este cuidado exquisito de las propiedades de la obra. Los espectadores sabemos apreciar que los creadores de las ficciones se han esforzado por completar un producto, una obra, un relato lo mejor realizado posible.

Señalar también, desde el punto de vista metodológico, que no se incluirán ejemplos en este artículo por dos razones: además de por no dilatar la extensión del mismo, el objetivo principal es sentar las bases teóricas de la participación del espectador en el relato para, en desarrollos posteriores, incorporar análisis de textos audiovisuales y mediciones de efectos en audiencias, los dos instrumentos metodológicos más destacados para abordar el ámbito que nos ocupa. Como señala Peña Timón, "Recordemos que todo discurso narrativo, como discurso, requiere un 'saber hacer' discursivo y como tipo particular presupone una competencia narrativa, tanto en la producción como en la lectura" (2001, p. 131). Dejemos que esas competencias creadoras e interpretativas se vayan desplegando paralelamente al transcurso de este texto y que el lector aporte los ejemplos y los efectos según avance. Así somos coherentes con la premisa de que el espectador es necesario para construir la obra.

Interrelación de técnicas

Siguiendo la idea general de situar al espectador como epicentro del relato, tanta importancia atesoran las técnicas narrativas en sí mismas

como las interrelaciones e intercambios dinámicos que se van estableciendo entre ellas a lo largo y ancho del discurso. Las combinaciones, conexiones, confluencias, complementariedades o contrastes que se van generando entre las distintas opciones elegidas tejen la arquitectura compleja, única y particular materializada en cada relato.

Por lo tanto, no debe percibirse el catálogo de técnicas narrativas como un limitado corpus restrictivo, prescriptivo y aislado, sino todo lo contrario: un permanente conflicto entre reglas y transgresiones que se renuevan constantemente al converger unas con otras en un texto. Con los mismos recursos discursivos pueden elaborarse infinitas composiciones más o menos convencionales o estereotipadas, más o menos normativas o modélicas, según se pretenda o bien ceñirse a procedimientos que han probado históricamente su eficacia comunicativa o bien adoptar otros que den la vuelta a paradigmas establecidos y atenten contra cualquier constricción basada en mezcolanzas de técnicas mil veces vistas, revalidadas y reinterpretadas.

La heterogeneidad y la hibridación, en definitiva, la libertad total de crear es el motor de este despliegue abierto y múltiple de recursos. La heterarquía, el poder compartido entre emisores y receptores, la interacción e influencia independiente de los distintos componentes de la comunicación es el marco de referencia en el que se tejen las estrategias discursivas. Todos somos narradores desde que éramos niños y nuestra vida es un continuo acto de enunciación de historias: "Cualquiera que se haya propuesto contar una historia, incluso un sencillo acontecimiento vivido, sabe que hay una serie de pequeños dilemas que genera el ponerse a contar" (Kohan, 2005, p. 11). Esos dilemas son las decisiones narrativas que adoptamos de cara a nuestro interlocutor y a nosotros mismos.

Transportar al espectador fuera de sí para, al final del relato, volver dentro de su cuerpo pero alterado, transformado, habiendo aprendido algo nuevo, es el resultado mismo de esa heterarquía. Contar con él es necesario para que se produzca ese cambio de estado; de lo contrario, las resistencias son demasiado potentes —el aburrimiento, la desconexión, el rechazo— y la comunicación o transferencia de conocimiento no se produce.

El texto dispone los medios necesarios para que el espectador sea capaz de sumergirse sin reticencias en ese viaje trazado para él mismo. Esa es la grandeza de cualquier relato: que contando aparentemente la historia de otros desvele realmente mi propia historia. Sentencia McKee: "Una de las tristes verdades de la vida es que solo hay una persona en este valle de lágrimas a la que realmente podremos llegar a conocer, nosotros mismos" (2009, p. 459).

Estructura

En primer lugar, la estructura del relato condiciona la participación del espectador en el mismo. Se fundamenta en la organización y jerarquización de las distintas unidades en las que puede dividirse el mismo como recorrido, trayecto informativo y emocional.

La propia escritura de ficción implica un diseño ordenado previo de etapas que vayan conformando el texto completo: *storyline* o idea fundamental resumida; sinopsis de personajes y conflictos; *step outline* o escaleta, desarrollo de nudos de acción y ordenación secuencial y escénica; tratamiento incluyendo descripciones y acciones; guion literario completo, incorporando los diálogos; y distintos procesos más o menos dilatados de reescrituras.

Organización

Por un lado, la organización fundamental se establece en torno a la división en actos. Se plantea así como la fórmula canónica de estructuración *macronarrativa* del relato ficcional. Si bien la tendencia es a difuminar sus límites y, por medio de su multiplicación, a enmascarar sus contornos con unidades menores —como el bloque, el nudo de acción o la secuencia—, la división en tres actos fundamentales —planteamiento, nudo y desenlace, entre otras denominaciones más o menos similares— sigue resultando la más recurrida y evidente.

La importancia de los actos, además de fijar o delimitar el relato —toda historia que acaba necesariamente ha comenzado primero y ha sufrido un desarrollo intermedio posterior—, reside en que este tipo de unidades permite poner orden en el decurso de la historia y jerarquizar la naturaleza dispersa y azarosa de cualquier programa narrativo. Todos los actos son abiertos y dan paso al siguiente menos el último, que cierra o clausura la enunciación ficcional. Del mismo modo, hay estrategias específicas que son más frecuentes, más propias de unos actos que de otros (Sánchez-Escalonilla, 2010, pp. 185-272).

Diversos hitos o puntos clave apuntalan y segmentan una arquitectura que sirve de diseño formal para introducir cuando resulten pertinentes, en esos mismos momentos señalados o en torno a ellos, el resto de recursos específicos de participación.

Así, en el primer acto, el planteamiento —por simplificar: aproximadamente un tercio de la duración del relato—, se producen al menos tres momentos clave: la escena inicial —algunas veces, también ejerciendo funciones de prólogo—, que además de definir aspectos narrativos —género, universo diegético, presentación de personajes, por ejemplo— y estéticos —tono o atmósfera, entre otros—, sirve de gancho para prender el interés del espectador; el detonante o incidente incitador, suceso que introduce un hecho relevante e impulsa los interrogantes y las metas del relato para adelante; y el punto de no retorno o primer punto de giro —*plot point* o *turning point*—, el momento destacado en el que la historia, por medio de una ruptura, se reafirma o impulsa como cambio de estado o de sentido y nos sumerge de lleno en el conflicto u objetivo principal, para, a su vez, dar paso al siguiente acto sin solución de continuidad.

Ya sea por medio de la descripción o exposición, ya sea por medio de la acción, la forma de comenzar se erige como un recurso básico para establecer una comunicación fluida con el receptor: se gestiona su curiosidad, su expectación, su anhelo irrefrenable por conocer. Empieza la configuración, la invención del mundo posible (Doležel, 1999).

El segundo acto, el nudo o desarrollo —dos tercios de extensión—, ejerce la función de hacer progresar la acción narrativa y, con ello, renovar paulatinamente el interés y evitar que decaiga la atención.

Los instrumentos más empleados para mantener al espectador clavado en su butaca son: la agudización *in crescendo* de los conflictos expuestos; la acumulación de obstáculos, reveses y barreras que alejen a los personajes de sus objetivos dramáticos; la injerencia continuada de dilemas, de elecciones capitales entre dos o más decisiones posibles; o la inclusión del punto medio o *midpoint* —un subrayado del conflicto— y del segundo punto de giro, que marca el principio del fin del relato y la transición violenta al último segmento de la *macroestructura*.

El tercer acto, la conclusión o desenlace —último tercio—, cierra convenientemente el relato. Cuenta para ello con la multiplicación y la intensificación de los instrumentos narrativos más importantes, como corresponde al refortalecimiento que requiere toda progresión imparable hacia un óptimo final, el momento privilegiado en la comunicación con el espectador.

Así, por un lado, se potencia el recurso de la aceleración, de la urgencia por conocer la resolución —arma infalible que se encuentra en otros dispositivos narrativos como el manejo del tiempo o la dosificación de información y emoción— con el acortamiento de la duración de los fragmentos o la introducción de cuentas atrás; la presencia privilegiada del clímax, momento álgido del relato; o la incorporación de una batería de elementos de clausura como el anticlímax —descenso o relajamiento de tensión o cierre inesperadamente carente de la fuerza del clímax—, los falsos finales, la clausura abierta o cerrada de la última escena, la bajada lenta de telón o el epílogo.

Al ser el resultado de la comunicación con la audiencia, es muy importante construir el sentido final de dicha participación con el receptor: resolver sus preguntas, satisfacer sus expectativas o proponerle la conexión con nuevos relatos.

Jerarquía

La organización en actos implica una jerarquización estructural que comienza con la/s idea/s centrales del relato y se complementa con la

imbricación argumental en tramas y subtramas. La supremacía de unas sobre otras determina los pesos narrativos y las conexiones entre las distintas trayectorias dramáticas y el espectador.

La idea es el objeto de la historia que se encuentra explícita o implícitamente en cada elemento de la misma. Es decir, la tesis o el fundamento argumental que puede definirse en una línea y que vertebra el sentido de la comunicación. Como hemos señalado con anterioridad, no es necesariamente solo contenido, sino que la forma discursiva es importante en la configuración de la idea.

Así mismo, la interrelación de sucesos y acontecimientos principales y secundarios en tramas y subtramas subraya los efectos dramáticos y ejercen de contrapunto entre unas mallas argumentales y otras.

Al conectar estas líneas narrativas paralelas, los momentos fuertes de una pueden constituir los recursos formales de otra —por citar ejemplos paradigmáticos: un clímax de subtrama que es un *midpoint* de la trama; un comienzo con subtramas hasta llegar al detonante; un inicio con un argumento distinto al conflicto principal para acentuar el giro; o prescindir de todo aquello que no sea parte de una única trama— y las combinaciones y permutaciones jerárquicas entre ellas marcan, además de la intensidad, la renovación del interés de la red de estímulos lanzados al espectador en un discurrir de acciones imprescindibles, pero también de apoyo o de ornamento.

Unidades

La construcción y concatenación de unidades mínimas de contenido es una técnica imprescindible en el relato contemporáneo: con la fragmentación y la brevedad como cualidades destacadas en cuanto a la atención del espectador, las narraciones actuales han ido potenciando las posibilidades de estas estructuras concisas en detrimento de segmentos más amplios.

Así, la escena y la secuencia narrativa, como entidades de contenido, ocupan un espacio esencial en la escritura audiovisual.

La escena o secuencia mecánica es una unidad de continuidad espacio-temporal. Debido a la influencia del formato de la serie televisiva de ficción, fundamentado en hilvanar breves espacio-tiempos escénicos, su configuración específica ha llegado a ser primordial: una gran cantidad de ficciones privilegian la construcción de escenas, una por una, por delante de *macrounidades* como los bloques o los actos.

En la composición o escritura de escenas, por lo tanto, se concentran un número considerable de procedimientos medidos para incorporar al espectador en el relato: la dicotomía muestra-omisión, el equilibro entre homogeneidad-heterogeneidad o uniformidad-variedad; la progresión dramática —juego de incrementos o disminuciones de intensidades en picos y valles—; el contraste calma-tensión; la recreación del tempo y del ritmo a través de: duraciones, nivel de inclusión de acciones o estímulos, alternancia de escenas largas y cortas, repeticiones dinámicas o alteraciones, aceleraciones, pausas o ralentizaciones —así cerca de los giros hay que acortar, para demorarse luego en ellos y que el espectador pueda cambiar a la vez—; o la transición o concatenación fluida de unas escenas con otras, por acumulación, complementariedad o ruptura.

La existencia de conflicto, precursor inmediato del cambio, es uno de los motores fundamentales de la construcción de escenas. Así, para algunos autores como McKee (2009), lo que determina a la escena es que se produzca un cambio de estado en ella —de positivo a negativo o viceversa— para que esta adquiera consistencia y vaya integrándose en una escalada creciente de interés que conduzca a otros cambios mayores. El pulso o *beat*, la unidad mínima de cambio dentro de una escena, plantea esta forma de construcción basada en acciones y reacciones.

De ese modo se entiende la necesidad de que ciertas escenas, como las denominadas definitoria —caracterizadora de un personaje, frecuentemente situada al principio del relato— y obligatoria —de resolución o cierre narrativo de una línea, situada al final— se vean en pantalla: de no ser así el espectador se encontraría confundido o defraudado al comienzo o conclusión de la película.

Esta arquitectura discursiva se asienta en que la sucesión de acciones que producen un cambio de estado —fuerte e irreversible, como la muerte

de un personaje— es lo específicamente narrativo, en contraposición a la mera descripción o contemplación expositiva de personajes o espacios.

Por otro lado, la secuencia narrativa es una unidad de acción basada en el agrupamiento de escenas en torno a una idea compartida o desarrollo de contenido. Debido a ello, magnifica el desarrollo espacio-temporal de las escenas y se enuncia en un plano o nivel superior, como un párrafo con sentido completo que agrupa distintas oraciones.

Por ejemplo, las denominadas secuencias de montaje son conglomerados de escenas unidas por contenido —un personaje ejercitándose en distintos lugares para un futuro combate, por ejemplo— y por discurso —misma voz *over* o música, normalmente— que en su brevedad y cadencia aceleran la acción y que pueden, a su vez, reproducir diversos tipos de estructuras: la convencional de planteamiento, nudo y desenlace; varios hilos alternos o paralelos; o asociaciones visuales de ideas o conceptos más o menos abstractos.

Las secuencias narrativas, siguiendo con el planteamiento anterior, introducen cambios más profundos que las escenas, al ser una sucesión progresiva de estas y sobresalir en un plano de interés dramático superior. Dichas secuencias narrativas, a su vez, forman parte de los nudos de acción completos —con su propia estructura de comienzo, desarrollo y fin— que proponen cambios aún más determinantes, y estos a su vez dan lugar a la mencionada estructura de actos apuntalada en transformaciones radicales e irreversibles.

Por lo tanto, lo más destacable es que estas piezas, segmentos o unidades narrativas se van incardinando para aportar, en distinto grado e intensidad, paulatinas informaciones y emociones, los dos estímulos discursivos que alimentan el interés del espectador.

Una estructura narrativa intencionalmente organizada y jerarquizada —por muy invisible que parezca— es un factor primordial en la misión de persuadir, seducir, fascinar a un espectador. La arquitectura de su viaje sensorial comienza con la construcción de un armazón de actos, nudos, secuencias o escenas que, además de reflejar un trabajo metódico, un cuidado exquisito —la obra bien elaborada, la obra con sentido— en el trato a dicho receptor, le sitúa en los cimientos mismos del relato

al ordenarle y graduarle sistemáticamente los distintos cambios de forma eficaz y eficiente pensando en su propia experiencia audiovisual.

No olvidemos que lo principal es que el relato es un formato temporal, por lo que el tratamiento del tiempo es el factor esencial de cualquiera de las técnicas que estamos consignando aquí. Remitimos a Rajas (2011, pp. 349-384) para un estudio específico del tiempo narrativo.

Personajes

Los personajes del texto narrativo han sido profusamente estudiados desde el punto de vista del contenido: así, procedimientos desencadenados en el espectador como identificarse o empatizar con el personaje han sido analizados convenientemente, al igual que se han abordado en profundidad las vertientes psicológicas, físicas o sociales de las 'personas' ficcionales como seres humanos que activan en nosotros, por lo tanto, potentes mecanismos de vinculación emocional.

Así mismo, los personajes se construyen desde la perspectiva del discurso, entendiendo su estructura o función en el texto como medular no solo en la configuración de la expresión, sino en la propia existencia formal del relato.

En efecto, los personajes son vehículos emocionales fundamentales y además erigen en torno a ellos gran parte de las soluciones discursivas del texto audiovisual. Destaquemos algunas técnicas especialmente relevantes en cuanto a la captación de atención del espectador por medio de la utilización de estas instancias.

En primer lugar, el personaje —protagonista, antagonista, ayudante, etc.— como entidad, como componente narrativo, se vincula estrechamente al conflicto principal —en esencia no es que se enfrente a él, es que forma parte, incluso 'es' dicho conflicto— y a los principales motores impulsores del relato: objetivos, motivaciones, deseos, etc. Es decir, el personaje es la acción dramática, en gran medida.

Por otro lado, una de las tareas más perentorias del espectador —y mandar quehaceres, ejercicios, 'deberes', es una manera infalible de in-

volucrarle en el relato— es observar y descubrir la naturaleza profunda del personaje: recrearlo en su mente a partir de datos, percepciones o marcas semánticas diseminadas a lo largo del relato.

A su vez, además de la forma de ser y de relacionarse y, en primer lugar, del aspecto físico —muy importante en la atracción visual y auditiva de la audiencia—, el personaje sintetiza dos estrategias fundamentales de participación activa del espectador: el arco de transformación y la toma de decisiones.

Por un lado, la técnica del despliegue del arco de transformación que atraviesa o sufre el personaje, está íntimamente relacionada con los puntos de giro y con el cambio de estado consustancial al texto narrativo. La evolución dramática del personaje incide directamente en el ánimo del espectador, en un sentido emocional pero también didáctico —aprende: descubre, conoce, supera obstáculos junto a él—.

La anagnórisis, el reconocimiento o desvelamiento de identidades —sobre todo de la propia— está relacionada con este itinerario desarrollado por el personaje y, por ende, con el espectador: el autoconocimiento, la exploración interior que lleva a descubrirnos a nosotros mismos se vincula a esta ancestral técnica narrativa.

Por otro, la técnica de la toma de decisiones o de emplazamiento del personaje frente a dilemas, disyuntivas o alternativas dramáticas, permite que el espectador participe en esa elección de caminos, de bifurcaciones trascendentales y posibilidades narrativas.

Además, el personaje entendido como discurso se relaciona con otras estrategias básicas que veremos más adelante, principalmente la focalización. La multiplicidad de personajes distintos, cada uno con su punto de vista divergente, no solo amplía las posibles perspectivas diferenciales del relato, sino que genera en el espectador una visión heterogénea y plural pero unitaria, conjunta, integral, que conecta las características o las acciones de cada uno de ellos: nosotros somos todos los personajes.

Finalmente, las tipologías funcionales de los personajes se configuran para dar cabida, de múltiples formas, al espectador en el texto: su historia narrada por la identificación con un personaje o la asociación acumulativa de muchos de ellos y por la configuración de paradigmas

reconocibles que permitan al público aterrizar en la ficción, como las situaciones tipo 'pez fuera del agua' o el hombre enfrentado a sus circunstancias sociales y psicológicas.

Así, las posibilidades de desdoblamiento de espectador en muchos personajes es extraordinaria: la inclusión de personajes cómicos o *comic relief* para aligerar la trama y para volver a atacar con más fuerza los momentos dramáticos esenciales; el confidente —para establecer comunicación con el protagonista y con el propio espectador—; el mentor —para aprender—; el antagonista —para mostrar las caras opuestas del problema—; los secundarios y episódicos —para organizar en distintos ámbitos de comportamiento las relaciones humanas—, etcétera.

Características de la información

Al tratarse de una serie de mensajes audiovisuales sucesivos, de la información narrativa dependen gran parte de las estrategias de captación de la atención. En el pacto de lectura, el contrato no escrito que se establece entre emisor y receptor, el modo informativo resulta crucial. Repasemos las características fundamentales de dicha información y las distintas técnicas que se utilizan para atrapar al espectador en ese juego de presencias y ausencias comunicativas.

Por un lado, el relato debe ser informativamente comprensible, creíble o verosímil, funcional, eficaz, eficiente, útil, profuso, variado, coherente, lógico, plausible, causal, en definitiva, debe aportar integralmente mensajes interrelacionados que aúnen esfuerzos en una misma dirección: la construcción de sentido.

Como espectadores, queremos que los sujetos de la enunciación dominen el relato, que nos cuenten de forma magistral la historia, paradójicamente, para olvidarnos de que una instancia exterior nos está narrando algo inexistente, una invención, una ficción.

Para ello, la economía narrativa eficiente es capital: que el discurso extraiga de los recursos a su disposición el máximo rendimiento posible. Cada dato que se vaya añadiendo al flujo informativo debe responder a

una labor encomendada, debe cumplir una función delegada. En esa conexión de desempeños interconectados, el sentido, el fin último del significado del relato, se conforma a partir de la integración de ese tipo de información —útil, coherente, causal, etc.— que multiplica sus efectos al agregarse con cada elemento añadido del relato.

Es decir, elegir convenientemente los personajes, espacios, acciones y tiempos imprescindibles en relación a los demás elementos, pero también los que sirven de apoyo secundario o de ornamentación al conjunto como sistema completo. Así, las ideas motrices, las miradas particulares de los autores, van adquiriendo fuerza en cuanto se encuentran inmersas en cada suceso, en cada instante, en cada detalle informativo aportado para cumplir los objetivos de la narración.

La máxima utilización de los elementos disponibles, por lo tanto, implica desechar funciones que ya se encuentran en componentes del relato: por ejemplo, pueden combinarse varios personajes en uno solo para potenciar ese rol y, a su vez, aprovechar los recursos ya desplegados.

A su vez, la información narrativa permite la especulación, la generación de expectativas, la propagación de interés, la irrefrenable ansia por saber qué pasará, en definitiva. La tensión entre lo esperado, lo sugerido, lo mostrado, lo omitido y lo finalmente resultante es la fuerza misma de la atención informativa. Se trata de buscar la sorpresa dentro de lo previsto, como se suele afirmar.

Dosificación

La distribución de los datos informativos a lo largo del relato es la técnica que substancia gran parte de los procedimientos narrativos aquí descritos. En efecto, la administración, regulación o graduación del momento en que se introduce un enunciado que contiene una nueva acción o un nuevo personaje, por ejemplo, es el instrumento que posibilita conocer cuándo y de qué forma el nuevo estímulo impacta certeramente en el espectador.

De esa planificada dosificación depende el propio trayecto reflexivo y emocional del programa narrativo: la articulación de datos debe dispo-

nerse con precisión e intencionalidad para que agregue escalonadamente valor al conjunto, no para que las distintas aportaciones resten o contradigan el itinerario de estímulos visuales y sonoros que va surcando ininterrumpidamente el relato.

Del mismo modo, al tratarse de un programa narrativo, la exposición informativa, la aportación de datos, deberá tender a incardinarse con la acción, es decir, con el movimiento de sucesos y acontecimientos cambiantes. Así, por un lado, la descripción no frena o detiene el devenir narrativo; por otro, queda disimulada o enmascarada la enunciación informativa —en sentido más explicativo, menos entretenido— por la dinámica de la acción.

La dosificación, a su vez, posibilita la propuesta lúdica todo relato: el espectador juega a descifrar, a comprender los datos que se le van suministrando y, a partir de ellos, inferir e interpretar otros muchos signos aportados o sugeridos.

Por ello, dos técnicas son las más recurridas: la anticipación (*foreshadowing*) y el final colgado o interrumpido (*cliffhanger*).

La anticipación —relacionada con la siembra y cosecha, abono y pago (*set up*, *pay off*) o el 'cebo' televisivo, entre otros— es la introducción de un componente informativo que adelanta, anuncia o predetermina otro elemento que cerrará más adelante esa expectativa pronosticada. Así, sus funciones son variadas: por un lado alimenta el interés, al diferir el momento de completar dicha información; por otro, refuerza de verosimilitud la segunda parte de la microestructura, ya que fue previamente introducida en el relato.

Las anticipaciones se construyen por medio de acciones, objetos o frases de diálogo, principalmente, y se gradúan en importancia, al igual que otros recursos, en su forma de converger con puntos señalados del relato, como los puntos de giro, por ejemplo.

El final colgado o interrumpido, más conocido por su denominación en inglés, *cliffhanger*, consiste en cortar la comunicación, dejar sin resolver, pendiente de conclusión, una línea informativa, precisamente en un momento álgido —el celebérrimo 'continuará'…— para jugar con el deseo del espectador y que se quede con las ganas de ver cómo prosigue

o termina el relato. Su eficacia es incuestionable, no solo porque exacerba la necesidad de conocer el desenlace, sino porque se memorizan mejor las tramas que han quedado inacabadas que las completamente zanjadas.

Progresión

Así mismo, la progresión es el rasgo fundamental de la información narrativa: en la propia naturaleza de relatar, como hemos apuntado, están los conceptos de avance, de ir a más, de movimiento, de cambio, en definitiva.

Por eso, diseñar, dibujar esa progresión es una tarea primaria: los estímulos van acumulándose, acrecentándose en el saber del espectador en el sentido de mejorar, optimizar lo inmediatamente anterior —cada escena sucesiva más interesante, cada plano más revelador, cada instante más emocionante— pero, aunque la línea informativa siempre debe ser ascendente y destacar en relevancia e intensidad sobre el escalón anterior, esa progresión debe trazarse como una onda, como una montaña rusa, entendiendo que deben existir espacios de reposo, neutros o planos, leventemente decrecientes o descendentes, para que el impulso de la progresión vuelva a crecer con inusitada fuerza. El espectador debe descansar, sobre todo emocionalmente, antes de volver a ser sacudido por otra batería de recursos. La propia polaridad a la que hacíamos referencia anteriormente está relacionada con la progresión: contrastando pares enfrentados como comedia y tragedia, acción y exposición, calma y tensión, positivo y negativo, alejamiento y acercamiento del objetivo, etc., el texto va potenciando su propio avance imparable hacia un final.

La progresión informativa se construye de múltiples formas: acumulando datos; relatando inductiva o deductivamente, de lo específico a lo general o viceversa; incorporando novedades, reacturalizaciones y repeticiones; por medio de inversiones o contrastes, como hemos señalado; o maximizando a cada momento el conflicto —elegir preferentemente lo más problemático e ir alimentándolo con obstáculos, reveses, barreras, dilemas, etc.—.

Información y personaje

Como apuntábamos anteriormente, las estrategias discursivas se encuentran interrelacionadas y es en esas ricas confluencias es donde residen gran parte de sus fortalezas seductoras. Así, las interconexiones entre información narrativa, personaje y espectador generan otros dos recursos fundamentales en la forma del relato: el narrador y la focalización.

Narrador

Las historias son contadas por alguien para alguien. Son el contenido de una comunicación que necesariamente requiere un emisor y un receptor. El mensaje dirigido por un autor real a un lector real se materializa en el texto en un autor ideal (implícito) pensado para un lector ideal (implícito también). Estas instancias enunciativas se apoyan en la presencia de determinadas voces en el discurso para transmitir el contenido. El narrador "es una voz que pertenece al propio texto y que se manifiesta a través de él" (Rodríguez y Baños, 2010, p. 19). Es decir, una construcción discursiva, una instancia formal del relato, más o menos explícita pero necesaria e inevitable, que refiere o expone la historia a alguien (narratario), seleccionando, opinando o valorando y configurando datos (Prósper, 2014, pp. 114-115).

La idea general que atraviesa este artículo, es decir, que el discurso es lo que genera y determina en gran medida la atención del espectador, queda ilustrada en la figura del narrador de forma evidente: no es el narrador quien crea el texto, es el texto el que crea un narrador, que no existe fuera de sus contornos ficcionales.

Por lo tanto, siempre hay presencia de una instancia narrativa constituida por las propias imágenes y sonidos del relato. Siempre alguien cuenta la historia. Ninguna narración se crea y se comunica por sí sola. Esa instancia enunciativa es la responsable del relato en su conjunto y guarda una estrecha relación con la focalización que analizaremos seguidamente. Se considera, por definición, omnisciente.

Lo que se suele denominar como narrador es la instancia delegada que se percibe, que se detecta en el texto: puede estar presente o no —muchas ficciones no lo materializan— y se manifiesta ejerciendo una función atribuida en todo el relato o en un momento dado del mismo. En principio, su conocimiento informativo es limitado, parcial. Se establecen tipologías de narrador según diversos criterios:

1. Relación entre su formación y el espectador
    a. Explícita: es percibido por un espectador, como una voz *over* o un rótulo.
    b. Implícita: no es percibido de forma tan directa —depende de las competencias lectoras del espectador, de su contexto social y personal, etc.— pero pertenece a marcas emitidas igualmente por una instancia narrativa, como un movimiento de cámara tipo panorámica o la inserción de un primer plano, por ejemplo.
2. Situación respecto al universo del relato en el momento de ejercer de narrador
    a. Intradiegético: pertenece al universo, personificado en la historia relatada, normalmente encarnado por un personaje.
    b. Extradiegético: no pertenece al universo del relato; no se trata de un personaje, pero conoce la historia y la transmite.
3. Cantidad de información
    a. Omnisciente: conocimiento total, maneja el conjunto de datos del universo ficcional y sus cuatro componentes, personaje, espacio, acción y tiempo.
    b. Parcial: no posee toda la información. O bien se mantiene objetivo, externo a diversas instancias —como los personajes, de los que desconoce sus pensamientos, deseos, etc.— o bien se ancla a una de ellas —por ejemplo, un relato en primera persona desde el interior de un personaje—.
4. Participación en la historia
    a. Homodiegético: participa en la historia que cuenta, como protagonista —autodiegético—, secundario, etcétera.

   b. Heterodiegético: no participa en dicha historia.
5. Cantidad de narradores
   a. Único: un solo narrador.
   b. Múltiple: diversos narradores que funcionan, o bien en distintos niveles organizativos, o bien en un mismo plano narrativo.

Por medio de procedimientos audiovisuales sucesivos y combinables —imágenes y sonidos conjuntamente; sonido solo, normalmente de forma verbal, con el recurso mencionado de la voz *over*; o texto escrito, incorporando la palabra como imagen—, la arquitectura de instancias narradoras aporta, sobre todo, dos elementos esenciales de cara a mantener la atención del espectador: variedad en la aportación de información e identificación con las voces del relato.

Esa variedad e identificación no solo viene determinada por el fértil juego potencial con las distintas articulaciones clasificadas —implícito o explícito; intradiegético o extradiegético; homodiegético o heterodiegético; único o múltiple—, sino por la las pluralidad de posibilidades que se le ofrecen al espectador —narratario— de formar parte de ese proceso de enunciación: desde simplemente decodificar la información a tener que aportarla, por ejemplo, al empatizar con los personajes o narradores diegéticos. Pensemos en las divergencias, las contradicciones posibles, los intersticios por donde se cuela la participación activa del espectador: ironía de una voz que dice una cosa y la imagen muestra otra distinta.

Focalización

La focalización es, por su naturaleza y características, una de las técnicas más potentes de involucración del receptor en el relato ficcional, sencillamente, porque este, de forma directa, resulta parte integrante de ella. Una vez establecido el punto de vista, la perspectiva, las coordenadas de quién cuenta y desde dónde lo cuenta (Neira Piñeiro, 2003, pp. 243-279), se trata de discernir la relación que se establece entre el saber o el conocimiento

narrativo del personaje y del espectador. Es decir, qué parte de la información que suministran las instancias enunciativas es conocida por el personaje y, sobre todo, por el espectador, vértice fundamental de este triángulo.

Su fuerza reside en que da lugar a una red de conexiones textuales heterogéneas y mutables que obligan al receptor a estar pendiente de los nuevos datos aportados a la comunicación.

La focalización se encarga, así, de la manera de distribuir o vehicular la información —regular la presencia y ausencia de mensajes transmitidos, por lo tanto—, utilizando el saber del sujeto de la enunciación, el punto de vista o perspectiva de los personajes y el catálogo de decisiones de realización audiovisual a su disposición para transmitir ese conocimiento en imágenes y sonidos —situación física de la cámara, montaje, etc.—.

La división fundamental se produce entre focalización externa e interna. La primera es la que muestra, exclusivamente, el exterior de los personajes y sus acciones; la segunda es la anclada a la perspectiva interior de un personaje determinado, por lo que se transmite su conocimiento o estado frente a un suceso o acontecimiento.

A su vez, la focalización puede ser única o múltiple, según las perspectivas puestas en juego.

En síntesis, la articulación de saber que manejan el sujeto de la enunciación, el personaje y el espectador, ofrece tres posibilidades, denominadas de forma convencional —ya que no representan exactamente en términos de equivalencia el concepto aludido— intriga o misterio, sorpresa y suspense —por ejemplo, este último depende de otra serie de factores, el principal, el que veíamos de generar una expectativa y demorar lo más posible el tiempo en satisfacerla—:

1. Intriga o misterio: el espectador sabe menos que el personaje (E<P). Se asiste, distanciadamente, al comportamiento externo de un personaje sin saber qué va a hacer a continuación o a qué responde su acción. Al observarle intentará deducir qué pretende llevar a cabo.
2. Sorpresa: el espectador sabe lo mismo que el personaje (E=P). Ambas instancias poseen la misma información, luego un nuevo es-

tímulo será compartido, en pensamiento y emoción, en el mismo instante por los dos. Se produce una identificación entre espectador y personaje, ya que los dos acceden a un conocimiento a la vez.

3. Suspense: el espectador sabe más que el personaje (E>P). La relación informativa, en esta tipología, es más estrecha y potente, debido a que el espectador anticipa lo que va a ocurrir y el personaje lo desconoce, lo que impele al primero a participar, intentando que el segundo acceda a ese conocimiento antes de que sea demasiado tarde.

Las tres fórmulas, permanentemente combinadas y graduadas en cada escena, cada secuencia, cada nudo de acción y cada acto del relato, pueden conformar por sí mismas el armazón estructural de la ficción.

Así, en sentido macro o general, en el primer acto se tenderá a introducir misterio, en el segundo la sorpresa y en el tercero el suspense, pero en unidades inferiores pueden ir relevándose las tres formas en momentos puntuales del relato.

En efecto, ir articulando el saber del espectador con el conocimiento de los personajes permite alimentar informativa y emocionalmente, con giros, revelaciones y todo tipo de cambios de estado específicos y universales, el programa narrativo desarrollado. Es muy frecuente, por ejemplo, que una secuencia de suspense acabe rematada por una sorpresa: así se ha mantenido durante un tiempo el interés del espectador y luego se apuntala el segmento con algo inesperado.

Conclusiones

¿Cómo puede un relato audiovisual cautivar el interés de un espectador? Desplegando una estrategia infalible: que dicho espectador forme parte integrante de la construcción narrativa. Si en lugar de atribuir un papel secundario, residual al receptor como ente pasivo al que se dirije, de forma unidireccional, una historia, se le considera partícipe necesario de la ficción, se le otorgan poderes ineludibles en la creación audiovisual de un

relato, la atención de cada uno de los espectadores está garantizada: sin su contribución no habría historia que comunicar. Dejarían, por lo tanto, de atender o de interesarse por ellos mismos, lo que resulta mucho más complicado que abandonar una narración aburrida, excluyente o que no reclama su inestimable aportación en la elaboración del discurso.

Este principio de participación activa, de transformación de la aparente contemplación de imágenes y sonidos en acción informativa y emocional, ha sido inherente a la ficción, pero se ha puesto de manifiesto su función esencial al desarrollarse las nuevas formas de generación de relatos en las redes sociales o en las narrativas hipermedia. La mirada del espectador siempre ha sido imprescindible para configurar un texto: aún es más determinante en un contexto audiovisual trufado de estímulos que reclaman poderosamente el monopolio, la exclusividad de esa atención.

El modelo de análisis propuesto pretende servir de guía para descubrir y describir las técnicas o procedimientos que incorporan esa mirada creativa del espectador a la enunciación audiovisual y aplicarlas a la realización de nuevas obras de ficción.

Como se ha visto, estos recursos o soluciones parten de unos principios fundamentales que provocan que merezca la pena dedicar tiempo a una narración audiovisual.

En primer lugar, el concepto de obra bien elaborada: diseñada y materializada con esmero, con diligencia, dentro de las circunstancias económicas, sociales o culturales existentes, un relato que se plantee, como objetivo prioritario, ofrecer una experiencia provechosa al espectador.

En segundo término, esa experiencia satisfactoria, beneficiosa, útil, se sustenta en la capacidad de aprendizaje vital que propone el relato. Las narraciones enseñan, aportan cualidades educativas muy heterogéneas a un espectador como ser físico, social y psicológico. La función didáctica del relato se erige como la más relevante aportación del cine al sujeto receptor: observar e interpretar las relaciones humanas —afectivas, existenciales—, profesionales, filosóficas, religiosas, políticas, es decir, ser escuela de vida.

En tercer lugar, a través de la narración fílmica se ofrece la posibilidad de pensar y sentir a la vez, de obtener aportaciones informativas y

emocionales basadas en datos y estímulos sensoriales. Así, el espectador, al contemplar la pantalla, se involucra a través de la concentración: presta —significativo verbo— su atención para recibir contenidos que requieren su participación activa en la comunicación a través del sentimiento, que es la unión entre pensamiento y emoción.

A su vez, la retentiva, el recuerdo o la memoria, funcionan narrativamente: la reminiscencia de información o emoción se produce por la articulación de un relato trazado en el tiempo.

Es decir, el espectador se encuentra presente en la reconstrucción del texto y también en la evocación posterior del mismo, ampliando sus márgenes narrativos y utilizándolo para integrar su memoria: recuperar del pasado para intervenir en el futuro a través del cambio, de la transformación.

Como hemos señalado en este artículo, el discurso narrativo, la forma, el cómo se cuenta una historia, es un elemento fundamental para captar ese interés participativo del espectador en el relato.

La introducción de las técnicas mencionadas son las causantes estructurales de ese trayecto, de ese viaje del espectador a través de la narrativa: de ahí la vigencia, siempre renovada, del relato audiovisual. Dichos procedimientos constructivos garantizan las estrategias de la atención al ser rellenadas de significado y sentido por parte del receptor.

Debido a ello, como hemos señalado, la narrativa audiovisual se ha extendido a otros campos de las ciencias sociales y humanas, desde la política a la economía pasando por la psicología o la sociología (Salmon, 2008), integrando un amplio campo de actuación en el que el discurso narrativo se ha incorporado a la propia vida cotidiana del sujeto, erigiéndose en protagonista o creador de su propio relato: las redes sociales o los canales de comunicación instantánea son claros ejemplos de la construcción de un *timeline* vital que utiliza las mismas milenarias técnicas narrativas que hemos expuesto en este artículo.

Esto no significa que todo sea narrativo: se ha abusado del término y se utiliza con frivolidad para hablar del *storytelling* de cualquier cosa; pero sí que esas técnicas, basadas en la sabiduría de siglos y siglos de comunicación entre seres humanos, permiten profundizar en ese viaje perpetuo hacia el interior que es cada instante de nuestra existencia.

Bibliografía

Alvort, P. (2002). *Artesanía del guion. Técnica y arte de escribir un buen guion para el cine.* Madrid: Frontera Films, S.L.

Aristóteles. (2002). *Poética*. Madrid: Istmo.

Bal, M. (1998). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Madrid: Cátedra.

Barthes, R.; Bremont, C.; Metz, C.; Todorov; Genette; Morin, V. (et al). (1970). *Análisis estructural del relato.* Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

Bowles, S.; Mangravite, R.; Zorn P. (2006). *The Complete Screenwriter's Manual.* Florida: Longman.

Beristáin, H. (2004). *Diccionario de retórica y poética.* México: Porrúa.

Canet, F. y **Prósper, J.** (2009). *Narrativa Audiovisual. Estrategias y recursos.* Madrid: Síntesis.

Carmona, R. (2002). *Cómo se comenta un texto fílmico.* Madrid: Cátedra.

Chatman, S. (1990). *Historia y discurso: La estructura narrativa en la novela y el cine*. Madrid: Taurus.

Chion, M. (2009). *Cómo se escribe un guion*. Madrid. Cátedra.

Díez, F. (2005). *El libro del guion.* Madrid: Editorial Díaz de Santos.

Doležel, L. (1999). *Heterocósmica. Ficción y mundos posibles.* Madrid: Arco/Libros.

Field, S. (1994). *El libro del guion.* Madrid: Plot Ediciones.

— (1995). *El manual del guionista.* Madrid: Plot Ediciones.

— (2000). *Prácticas con 4 guiones.* Madrid: Plot Ediciones.
— (2002). *Cómo mejorar un guion.* Madrid: Plot Ediciones.

Flinn, M. (1999). *How not to Write a Screenplay. 101 Common Mistakes Most Screenwriters Make.* Nueva York: Watson-Guptill.

García García, F. (coord.) (2006), *Narrativa audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermedia y publicitaria,* pp. 109-120. Madrid: Laberinto.

García Jiménez, J. (1994). *La imagen narrativa*. Madrid: Paraninfo.
—(1996). *Narrativa audiovisual*. Madrid: Cátedra.

Gaudreault, A. y **Jost, F.** (1995). *El relato cinematográfico*. Barcelona: Paidós.

Garrido Domínguez, A. (1996). *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis.

Goldman, W. (2002). *Las aventuras de un guionista en Hollywood*. Madrid: Plot ediciones.

Gómez Tarín, F. J. (2006). *Elementos de narrativa audiovisual. Expresión y narración* Shangrila: Valencia.

Gutiérrez San Miguel, B. (2006). *Teoría de la narración audiovisual.* Madrid: Cátedra.

Kermode, F. (2000). *El sentido de un final. Estudios sobre la teoría de la ficción.* Barcelona: Gedisa.

Kohan, S. A. (2005). *El tiempo de la narración*. Barcelona: Alba.

Jiménez, G. (2012). *Golpe a Golpe.* Madrid: Icono14 Editorial.

Lothe, J. (2000). *Narrative in Fiction and Film*. Nueva York: Oxford University Press.

Martínez i Surinyac, G. (1998). *El guion del guionista.* Barcelona: Cims.

Martin, D. (1999). *How not to Write a Screenplay*. Nueva York: Crown Publishing.

Mckee, R. (2011). *El guion: sustancia, estructura, estilo y principios de la escritura de guiones.* Barcelona: Alba Minus.

Metz, C. (1972). *Ensayos sobre la significación en el cine.* Buenos Aires: Tiempo contemporáneo.

Mortara Garavelli, B. (2000). *Manual de retórica*. Madrid: Cátedra.

Neira Piñeiro, M. R. (2003). *Introducción al discurso fílmico narrativo.* Madrid: Arco/ Libros.

Peña-Ardid, C. (1996). *Literatura y cine*. Madrid: Cátedra.

Peña Timón, V. (2001). *Narración audiovisual. Investigaciones*. Madrid: Laberinto.

Rajas, M. (2011). Tiempo de la historia, tiempo del discurso. En F. García García y M. Rajas. *Narrativas audiovisuales: el relato* (pp. 349-384). Madrid: Icono14 Editorial.

Rodríguez de Fonseca, F. (2009). *Cómo escribir diálogos para cine y televisión*. Madrid: T&B editores.

Rodríguez García, T. y **Baños González, M.** (2010). *Construcción y memoria del relato audiovisual*. Madrid: Fragua.

Salmon, C. (2008). *Storytelling, la máquina de fabricar historias y formatear las mentes*. Barcelona: Península.

Sánchez-Escalonilla, A. (2002). *Guion de aventura y forja del héroe*. Barcelona: Ariel Cine.

— (2010). *Estrategias del guion cinematográfico.* Barcelona: Ariel Cine.

Seger, L. (1993). *El arte de la adaptación*. Madrid: Ediciones Rialp.

— (2000). *Cómo crear personajes inolvidables.* Barcelona: Paidós comunicación.

— (2011). *Cómo convertir un buen guion en un guion excelente*. Madrid: Ediciones Rialp, S.A.

Vale, E. (2002). *Técnicas del guion para cine y televisión*. Madrid: Gedisa.

Vayone, F. (1996). *Guiones modelo y modelos de guion*. Barcelona: Paidós Comunicación.

Pragmática del espectador en las narrativas fílmicas

Pedro Alves
Investigador de CITCEM

Una narrativa fílmica establece la propuesta de una aventura por parte de un autor —o autores— a un receptor —o receptores— que le va(n) a otorgar sentido y significado. Aquí nos centramos en el campo de la pragmática fílmica, entendida en la línea teórica de Escandell —tal y como cita Bermejo Berros (2006, p. 180)— como "las condiciones que determinan el empleo de enunciados concretos emitidos por hablantes concretos en situaciones comunicativas concretas y su interpretación por parte de los destinatarios". En otras palabras, nuestro enfoque pragmático se centra en los individuos receptores de las narrativas cinematográficas, así como en todo un conjunto de ámbitos que influyen en tal proceso de vivencia fílmica.

Son varios los procesos pragmáticos de experimentación y de valoración receptiva de una narrativa fílmica. La película surge como la obra de un autor que transmite algún tipo de experiencia, organizada en función de parámetros narrativos y códigos fílmicos, y finalmente disponible para la construcción de sentidos y significados propios en cada receptor. Utilizando el contexto de su vida personal y sociocultural, el espectador lleva consigo un conjunto de expectativas y vivencias que se interconectan y se relacionan con las del autor y las de la obra, poniendo a su disposición un mundo y un camino narrativo abierto a los sentidos y significados que ahí se encuentran, o que el receptor fílmico establece. Cuando accede a la historia, el espectador mantiene necesariamente la atención y la conciencia del carácter lúdico de la película —trabajadas por el autor con las herramientas creativas de las que dispone—, pero el desarrollo de la per-

cepción, de la comprensión y de la interpretación sobre los datos fílmicos requiere también del espectador una buena dosis de inmersión y transportación hacia el universo narrativo. El espectador se aparta momentáneamente de la realidad y obtiene las condiciones para que se produzca una relación más provechosa, próxima e intensa con la película, entendida en función de la proyección de sus deseos, temores y ambiciones, de la identificación con los personajes y acciones que más valora, y, finalmente, de las emociones que crean el significado último para la vivencia de los universos narrativos de las películas.

1. Experiencia transmitida y experiencia receptora

La narrativa audiovisual es un encuentro de una determinada perspectiva y propuesta de un autor, por una parte, y de las experiencias y vivencias individuales y colectivas del polo receptor de las películas. El film muestra, a través de sus componentes narrativos, parte de lo que el autor es y pretende decir o plantear —conceptual, ética, estética o culturalmente, por ejemplo—, pero reserva siempre un importante papel a sus receptores: comprender, interpretar y atribuir a la película significados y sentidos que se encuadran en las personalidades y en las perspectivas subjetivas de cada uno de ellos.

Epstein (1974, p. 271) afirma: "*Não se conta mais nada, indica-se. O que permite o prazer de uma descoberta e de uma construção. Mais pessoal e sem entraves, a imagem se organiza*"[1]. En la misma línea, Jauss (1982, p. 116) señala la necesaria posibilidad de selección en los procesos de recepción, donde el espectador procesa la obra a través de condensaciones y valoraciones que sintetizan el estimulo de la película, pero que alimentan su carácter significante, aportando una reacción y una perspectiva receptiva original que enriquece la propia significación e importancia vital del film.

1 Trad. Cast.: "No se cuenta nada más, se indica. Lo que permite el placer de un descubrimiento y de una construcción. Más personal y sin obstáculos, la imagen se organiza".

En este contexto, el proceso pragmático fílmico promueve el hecho de que el espectador utilice su personalidad, su identidad y su *background* individual y sociocultural en la manera en cómo experimenta la película y la narrativa. Las expectativas de autor y espectador se cruzan en la obra y determinan la instauración de significación y sentido en el proceso de recepción e interpretación, definiendo en gran medida las lógicas de causalidad y las motivaciones que conducen y alimentan la evolución y justificación del curso de sucesos narrativos. Mitry (2002a, p. 155) lo señala manifiestamente: "La imagen no es una finalidad, es un 'comienzo'".

La propuesta de una obra fílmica por parte de su entidad creadora conlleva, entonces, la determinación en gran medida del papel reservado al espectador que la va a experimentar, dentro de diferentes tipologías de lectores —lector real, ideal o implícito, ubicado entre la concreción o la abstracción—, y construyendo la experiencia narrativa en función de procesos de recepción que tiene presentes y que moldea según sus intenciones expresivas. Tal y como afirma Casetti (1989, p. 35), se trata de considerar el film como la propuesta del autor de 'dibujar' un espectador —tipología de lector—, de asignarle un 'sitio' —perspectiva discursiva— y de hacerle seguir un 'trayecto' —recorrido narrativo o secuencia de eventos de la historia—. Este mismo autor (1989, pp. 26-29) añade que el espectador es, sobre todo, "alguien llamado para atar los hilos de la trama", que "contribuye a construir lo que aparece en la pantalla", y que "halla la manera de reflejarse en este o en aquel motivo". El espectador no es pasivo en relación a lo que la película representa o aporta a la comprensión, interpretación, significación, valoración o vitalidad receptiva, sino alguien que debe asumir una participación activa y que reconfigura los problemas, las temáticas y las reflexiones propuestas por el autor a través del film.

La determinación de la tipología de receptor deseada por el autor fílmico deja necesariamente una considerable apertura de la obra para la creación y para la manifestación subjetiva de significados y sentidos individuales y propios. La noción de 'obra abierta' significa, para Eco (1976, pp. 63-64), la invitación que una obra hace a que su receptor la realice conjuntamente con su autor, no sobre la materialidad y la determinación

finalizada del objeto artístico, sino sobre la construcción de los significados y de las interpretaciones que reconfiguran su sentido y sus posibles significados. La apertura de la obra permite así una ejecución personal del sentido que esta conlleva y presenta ante la subjetividad de cada receptor; el individuo que experimenta la obra puede producir sobre ella procesos muy similares a los que desarrolla sobre la realidad, mirando hacia un objeto determinado y construyendo una significación personal que constituye una posible versión interpretativa de dicho 'universo' artístico. Sin embargo, y al contrario de la realidad compuesta por estímulos desorganizados y sin estructuración asignada por un autor, la obra delimita claramente el ámbito de la experimentación receptiva, aportando un conjunto de significados y sentidos latentes, y dejando otros para la perspectiva personal y subjetiva del espectador.

En ese sentido, Ricouer (2010b, p. 174) defiende que una película es la "proposición de un mundo susceptible de ser habitado" por la experiencia del receptor. Si el autor transmite perspectivas, ideas y sentimientos en el film —que los refleja de forma explicita o implícita—, la apertura de la obra deja espacio para que su receptor pueda percibirlos, interpretarlos y adecuarlos a las perspectivas, ideas y sentimientos que lleva dentro sí mismo y que puede, a través de la obra, trabajar bajo la forma de experimentación, aplicación o reflexión. Por eso, tiene sentido e importancia considerar la obra artística —y fílmica, en nuestro caso particular— como mensaje no solo idiosincrásico, sino también cultural.

Tal y como refiere Tripero (2011, pp. 36-37), el montaje interior del espectador —su perspectiva receptiva sobre la película— está condicionado por su pasado, por su ambiente sociocultural y por su historia de vida. Esto significa que los antecedentes y el contexto individual y colectivo —lo que denominamos *background*— de un receptor influyen en la percepción, reconfiguración e interpretación que desarrolla sobre la obra, marcando decisivamente su vivencia fílmica. Lo respalda Eco (1976, p. 40) afirmando: "*cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão originária se verifica segundo uma determinada perspectiva*

individual"[2]. En la misma línea teórica, Mitry (2002b, p. 68) defiende que "el influjo del drama se halla en función de la mentalidad del espectador" y que la libertad y valor de su juicio e interpretación "no depende más que de su madurez de espíritu, de su cultura, y más quizá todavía, de su familiaridad con el lenguaje cinematográfico".

Todo espectador se define, necesariamente, como un ser de identidad y personalidad propias, pero cuya subjetividad surge necesariamente condicionada, integrada e influyente en el contexto social y cultural que constituye el entorno familiar de dicho individuo. Eso mismo refiere Bordwell (1996, p. 31): "*A subjetividade não é, portanto, a personalidade ou a identidade pessoal de um ser humano, mas é inevitavelmente social. Não é uma consciência preexistente, é adquirida*"[3]. Cada película requiere procesos que el espectador va conociendo, va sabiendo como utilizar, para beneficio propio o, simplemente, para atribuir sentido y significado a la película. La frecuencia y la experiencia acumulada de ver —o recibir— cine, por ejemplo, instaura un marco empírico importante que sirve de bagaje que el individuo lleva siempre consigo para la próxima experiencia fílmica, tornándose parte de su *background* individual —historia de vida— y encuadrándose dentro del contexto sociocultural general —convenciones, normas e instituciones que componen su personalidad e identidad—.

El contexto social es, por lo tanto, un foco decisivo a la hora de que el espectador fílmico desarrolle su vivencia receptiva de la propuesta de un universo narrativo por parte de un autor, participando en lo que Teixeira Lopes (2000, p. 313) denomina 'disposición afectiva', es decir, el estado y la forma dentro de los cuales el individuo recibe subjetiva y emocionalmente un film, movilizando determinadas actitudes, convenciones, normas y perspectivas que forman parte de su identidad y que a

2 Trad. Cast.: "Cada espectador trae consigo una situación existencial concreta, una sensibilidad especialmente condicionada, una determinada cultura, gustos, tendencias, prejuicios personales, por lo que la comprensión primigenia se produce en función de una determinada perspectiva individual".

3 Trad. Cast.: "La subjetividad no es, por lo tanto, la personalidad o la identidad personal de un ser humano, sino que es inevitablemente social. No es una consciencia preexistente, es adquirida".

su vez son resultado también de su encuadramiento en un determinado ambiente sociocultural. Termina siendo también un factor a tener en cuenta para la gran variedad de interpretaciones y experiencias susceptibles de desarrollarse dentro de la apertura que la obra fílmica deja a sus espectadores. En esa línea, afirman Stam y Shohat (2000, p. 420):

> *A natureza culturalmente diversa da espectatorialidade deriva dos diferentes locais de recepção dos filmes, dos hiatos temporais decorrentes de assistir aos filmes em diferentes momentos históricos, e das posições subjetivas e afiliações comunitárias conflitantes dos próprios espectadores.*

Por otra parte, el encuentro de las expectativas de los autores y de los espectadores se manifiesta en el acto de recibir una película —cine como institución social y como práctica cultural—, pero también dentro de la propia película, donde el autor asigna una determinada tipología de participación, en función de la cual el receptor fílmico participa a través de un conjunto de expectativas y de juegos de anticipación en relación con los componentes narrativos allí instaurados. Una noción esencial en el análisis del cumplimiento o de la exploración del autor de las expectativas del receptor fílmico —y, necesariamente, del diálogo entre los dos polos— es la de 'horizonte de expectativas': "*The horizon of expectations of a work allows one to determine its artistic character by the kind and the degree of its influence on a presupposed audience*"[4] (Jauss, 1982, p. 25).

En ese sentido, Ricouer (2010a, p. 132) afirma que la comunicación inherente y característica de una obra viene siempre acompañada de la referencia que esta establece con los horizontes del autor y con la potencialidad o capacidad de acogimiento por parte del receptor también dentro de sus horizontes empíricos y anticipatorios. El texto narrativo de una película, entonces, se revela como campo inagotable para las interacciones entre el horizonte comunicado por el autor —manifestación

4 Trad. Cast.: "El horizonte de expectativas de una obra permite que uno determine su carácter artístico gracias a su forma y al grado de influencia que tiene en un público presupuesto".

de sus expectativas y de su experiencia— y el horizonte de cada espectador que aporta una significación y lectura original sobre dicho film, produciendo cambios y diálogos indirectos entre ambos polos.

Más concretamente sobre la obra fílmica, Turner (1997, p. 89) añade que los géneros fílmicos funcionan como factores de intertextualidad entre películas, determinando en gran medida las expectativas de su público y trabajando el carácter original del universo narrativo de un film en función de lo que él ya conoce y de lo que espera obtener. Existe ahí una necesaria e imprescindible conciliación entre la novedad y la familiaridad, entre la sorpresa y el cumplimiento de determinadas expectativas que el receptor fílmico aporta a su vivencia de la película. La promoción y divulgación de la película, a su vez, también instauran un conjunto de expectativas en el espectador que lo lleva a ir al cine a ver la película, algo evidenciado por Krämer (2009, pp. 243-249) a propósito del film *2001: una odisea del espacio* (*2001: A Space Odyssey*, Stanley Kubrick, 1968)[5].

Integrada en este contexto, la cuestión de la verosimilitud del universo narrativo asume una importancia en relación con la confirmación de las expectativas que tenemos sobre la representación de la realidad y la instauración fílmica de componentes que son entendidos como posibles y coherentes con el mundo propuesto por la película. Según Aumont et al. (1989, p. 141), "Lo verosímil se refiere a la relación de un texto con la opinión pública, a su relación con otros textos y también al funcionamiento interno de la historia que cuenta". En el campo de la intertextualidad de la película y de su relación con lo que se encuentra más allá de sus limites, la noción de 'realismo percibido' gana relieve según la consideración que Bermejo Berros y Soto Sanfiel (2011, pp. 184-186) establecen sobre ella, considerándola como el "grado de acercamiento entre lo mostrado en pantalla y lo que aparece en la realidad", es decir, si "la percepción del

5 En el estudio llevado a cabo por Krämer, el autor verificó que la publicidad y la forma gráfica y explícita de divulgación de la película *2001: A Space Odyssey*, de Stanley Kubrick, condicionó lo que esperaban sus espectadores antes de ver la película, lo que influenció las expectativas generadas y los objetivos o motivos que llevaron a las personas a visionar la película.

lector de lo que ve en pantalla, y escucha, se acerca a su concepción sobre lo que el hecho representado podría ser en la vida real".

Pasando al ámbito interno de la película y de la configuración funcional de los intervinientes narrativos, también resulta importante la existencia de verosimilitud y de la percepción de realismo en las relaciones y situaciones instauradas. Las expectativas del receptor hacen uso, en este caso, de filtros de causalidad relativos a la plausibilidad de la existencia, manifestación, modificación o resolución de determinados elementos narrativos. Booth afirma (1983, pp. 125-127) que el espectador o lector de una obra siempre espera definir los hechos circunstanciales que no están conectados, así como desvendar las verdades psicológicas o filosóficas dentro de la conexión entre situaciones y relaciones narrativas, encuadrándolos dentro de expectativas de diversa índole. Por una parte, el espectador requiere el establecimiento de lógicas causales (causa-efecto) en los comportamientos de los personajes y en la secuencia de los eventos, entendidos en función de la coherencia particular del universo fílmico presentado. Sin embargo, dicho universo tiene que presentar también una respuesta a expectativas convencionales relativas al interior fílmico —como los ya mencionados géneros fílmicos—, pudiendo confirmarlos, cuestionarlos o problematizarlos según perspectivas y configuraciones narrativas o fílmicas originales.

Tal como refieren Mancuso y Adams-Webber (1982, p. 14), las anticipaciones que producimos sobre un curso narrativo no es más que una herramienta para organizar, integrar y asimilar la información que nos llega, estructurándola de un modo que nos permite adivinar las posibilidades de resolución y, en ese aspecto, el sentido y el significado de la configuración secuencial de los eventos y elementos narrativos. En una película, y según Bordwell (1996, p. 297), dicho proceso significa la capacidad del espectador de construir el tiempo y el espacio narrativos de acuerdo con las pistas, las informaciones y los cuadros hipotéticos sugeridos por el autor o percibidos y configurados por el receptor.

La participación del espectador en la película surge así naturalmente acompañada por los horizontes de expectativas intra e intertextuales mencionados, un fenómeno que guarda similitudes con el contexto de

las conversaciones y experiencias cotidianas, donde los receptores no solo procesan la información que les llega, sino que también la guardan y estructuran mentalmente para su utilización futura. Así, se desarrollan sus contenedores empíricos que integran sus expectativas y el manejo de las informaciones que obtienen dentro de la experimentación fílmica, algo que Polichak y Gerrig (2002, p. 75) confirman: "*The analogy of readers to side-participants allow us to suggest that readers bring a well-used repertory or participatory processes to narrative experiences. In that sense, readers are quite prepared not to be mere passive recipients of texts' meanings*"[6].

La propuesta de una película por parte de un autor tiene en cuenta al espectador como figura que puede atar los hilos de la trama, dentro de un recorrido que, en parte, es establecido y determinado por la entidad creativa, pero que por otro lado deja margen para interpretaciones y asociaciones causales y plausibles, relativas a las identidades y a los contextos del receptor. De ahí el entendimiento de Casetti (1989, pp. 180-181) del espectador fílmico como un especie de *interface*, es decir, un "punto de mediación entre el contenido de un texto y el uso que se hace de él", asumiéndose a la vez como filtro —de las informaciones ofrecidas por la película— y extensión —de los sentidos o significados predeterminados o sugeridos por el autor fílmico—.

En esta línea, Aumont et al. (1989, p. 125) consideran que una película "debe conducir al espectador al desvelamiento de una verdad o de una solución, a través de un cierto número de etapas obligadas, de vueltas necesarias". Por una parte, es indubitable que la participación asignada al espectador fílmico se caracteriza por una experimentación activa, en el sentido de dotar de significado y de coherencia a los hechos presentados en la película, requiriendo de su parte procesos de percepción, comprensión, interpretación y enganche que determinan la vitalidad y el valor cognitivo y afectivo de la representación. Por otra parte, dicha

6 Trad. Cast.: "La analogía de los lectores como intervinientes tangenciales nos permite sugerir que los lectores traen un repertorio bien utilizado de procesos de participación para las experiencias narrativas. En ese sentido, los lectores están bastante preparados para ser algo más que recipientes pasivos de los significados del texto".

experimentación fílmica tiene necesariamente que ubicarse en una recepción de un escenario narrativo predeterminado, jugando con las libertades interpretativas proporcionadas por el autor y encajadas en sus objetivos e intenciones. Como refiere Ricouer (2010a, p. 131), al destinatario se da el permiso de jugar con las determinaciones autorales del universo narrativo, desarrollando placenteramente un juego donde utiliza sus expectativas, sus referencias, sus anticipaciones y, finalmente, su perspectiva cognitiva y emocional sobre la obra en cuestión.

Según Schank y Berman (2002, pp. 304-308), una buena e impactante historia desde el punto de vista de la recepción narrativa ocurre en función de tres aspectos fundamentales: el interés —cuando la narrativa se adecua a los intereses y objetivos del receptor, existe una mayor facilidad de atención, una mayor memorización de los contenidos, y una elevada motivación para cumplir los desafíos lanzados por la historia—, el cuadro de referencia —un alto conocimiento y entendimiento de lo que nos cuenta la historia facilitará su comprensión e interpretación— y el momento de recepción —condiciones adecuadas a la inmersión y experimentación narrativas producirán mejores resultados a la hora de llegar a sentidos y significados más pronunciados y empáticos—.

Por otro lado, Booth (1983, p. 125) refiere tres tipos de valores relativos a la simulación de narrativas que pueden suponer el incremento cualitativo de la participación receptiva: curiosidad intelectual o cognitiva por los hechos, las razones, los motivos y las verdades conllevadas por determinada historia; el deseo de ver cumplido un determinado patrón o una estructuración que aporte el desarrollo de determinadas cualidades; y, por último, el objetivo práctico de ver el éxito o fracaso de un personaje que admiramos o detestamos, así como el cambio de fortuna —positivo o negativo— en el recorrido narrativo de determinado personaje.

Como hemos visto, la participación receptiva fílmica se produce después del establecimiento de un texto que reclama el espectador, que le pide que lo vivencie y que lo complete con las perspectivas y cuadros de referencia que cada receptor aporta a la comprensión e interpretación de los datos fílmicos. Dicha participación no puede considerarse como pasiva ni tampoco como una simple vivencia predeterminada de un conjunto

de eventos y elementos configurados por la entidad creativa. Como refiere Mitry (2002b, p. 415), el cine, al contrario del teatro, rechaza la convivencia entre público y espectáculo, asignando a sus espectadores una posición de inmovilidad y de silencio, entendidos como el aislamiento del receptor delante de un mundo que se da a ver, pero que no permite la manipulación directa del transcurso de sus eventos.

Sin embargo, dicha situación permite, tal como afirma Mauerhofer (s.d., p. 379), que la participación anónima y privada del receptor fílmico sea más intensa, permitiéndole establecer asociaciones más íntimas entre lo que lo define y la película. A eso contribuye también la sensación de seguridad resultante de dicha distancia entre los eventos del espectáculo y la ubicación del espectador delante de ellos, tal como afirman Elsaesser y Hagener (2010, p. 14): "*The spectator is completely cut off from the film events, so that s/he does not have to fear his/her direct involvement in the action —as in modern theatre— nor does s/he feel any moral obligation to intervene —as in real life—*"[7]. La posición de testigo de la acción narrativa permite producir así una "menor tensión psicológica" (Schaeffer, 2002, pp. 308-309) en el espectador y en el proceso de vivencia fílmica, fomentando una relación más libre, íntima e intensa, desde el punto de vista emocional y cognitivo, entre los receptores y los eventos de la película.

2. Del fingimiento consciente a la transportación inmersiva

Aunque el cine promueva la búsqueda de sensaciones, emociones, informaciones y juicios por parte del receptor fílmico —alimentando sus deseos subrepticios de experimentación y de vivencia de mundos posibles y de aventuras fuera de su cotidianidad—, no deja nunca de presentarse como un periodo de tiempo determinado y un espacio imaginativo que

7 Trad. Cast.: "El espectador queda completamente excluido de los eventos fílmicos, para que no tenga que temer su involucración directa en la acción —como en el teatro moderno— y para que no sienta ninguna obligación moral de intervenir —como en la vida real—".

el espectador acepta conscientemente como contexto para una experiencia efímera de determinados eventos y elementos de universos narrativos. El espectador concentra su atención en la película para percibir e interpretar la propuesta del autor consciente de una doble simulación: de un lado, el universo que se presenta ante sus ojos con la apariencia de realidad; de otro lado, la aceptación de lo que la película muestra y de su sensación de realismo por la capacidad de fingimiento que lo implica en la experiencia fílmica, permitiéndole sentirla o reflexionar más intensamente sobre ella.

Tal y como sostiene Munsterberg (1970, p. 28), la atención del receptor fílmico es fundamental en el sentido de que es el polo donde empieza la construcción del sentido y de la significación, la base para los entendimientos particulares y globales de las informaciones fílmicas, y el filtro que permite una mayor o menor cantidad y calidad de acceso a los componentes tanto explícitos como implícitos de la película. La atención dispensada e invertida en la película y en el entendimiento y experimentación de sus hechos ocurre en función de un grado considerable de consciencia sobre la no realidad del universo narrativo y de voluntariedad en vivenciarlos como si fueran reales. Aunque sepa que lo que está pasando en la pantalla no es real, el espectador los experimenta —cognitiva y emocionalmente— como si las situaciones y relaciones narrativas y fílmicas fuesen parte efectiva de su realidad.

La consciencia, tal y como refiere Mitry (2002b, p. 247), es "la percepción acabada", refleja lo que se percibe según una perspectiva terminada y configurada. También por eso, la noción de consciencia engloba la sensación, es decir, la percepción resultante de aspectos sensitivos y no solamente mentales. Por otra parte, afirma el mismo autor (2002b, p. 233) que dicha distinción surge a través de la experiencia fílmica vivida: "Al tiempo que toma consciencia de este objeto, el ser que percibe toma consciencia de sí mismo; y de su propio cuerpo por este objeto que conoce como exterior a sí mismo; y de su propia consciencia por la conciencia precisamente que tiene de este objeto". La consciencia del espectador empieza, entonces, a partir de la recepción de una obra que es exterior a él, que él percibe como exterior y que, de este modo, marca una separación indudable y

marcada entre lo que es el polo físico y sensorial de exhibición fílmica y el polo físico y sensorial de recepción y experimentación de la película.

Sin embargo, la consciencia no se establece de una forma tan simple y discriminatoria, una vez que dé lugar a una experimentación distanciada y sin posibilidades de episodios de gran intensidad vivencial del universo narrativo. Uno de los grandes atractivos para el espectador es precisamente lo que Morin (1996, p. 17) denomina "estado de doble consciencia", es decir, la capacidad que una película tiene de envolvernos, de tentar nuestra atención, nuestros pensamientos y nuestros sentimientos, invocando nuestras perspectivas y todo lo que somos de forma intensa, al mismo tiempo que nos permite saber que estamos en una silla contemplando algo imaginado y que procede de la intención de un autor. Señala Mitry (2002a, p. 209) que, "si bien nos sabemos en una sala de espectáculos, percibimos una imagen que sustituye a cualquier otra percepción, y que nos da la ilusión casi total de una percepción real". En la misma línea, Bazin (1992, pp. 174-175) añade que el cine representa una realidad que se presenta como verosímil al espectador, encontrando denominadores comunes entre la naturaleza del universo fílmico y el mundo real que conoce y del cual hace parte.

Más allá de la sensación de realidad en las películas, y en orden a posibilitar el establecimiento de un puente entre el estado de consciencia del espectador, por un lado, y por otro, la experimentación efectiva de ideas y sentimientos que proceden de mundos, situaciones y relaciones imaginadas y sin aplicación directa al mundo real del receptor fílmico, debemos considerar también otro elemento que permite unir en un mismo sentido la duplicidad vivencial fílmica referida anteriormente. Tal elemento es el fingimiento intencional. Smith afirma (1995, p. 142) que una película origina una "suspensión voluntaria de la incredulidad" en el receptor fílmico, que piensa y siente los eventos y elementos narrativos como presentes y actuales delante de sus ojos.

El cumplimiento de las expectativas de la obra a través de la participación del espectador conlleva una gran importancia atribuida al fingimiento receptivo, es decir, a la capacidad del receptor fílmico de vivenciar los eventos ficcionales 'como si' fuesen reales. Afirma Currie (1991, p. 175):

"*O que diferencia a leitura da ficção da leitura da não-ficção não é a atividade de produção de imagens.* [...] *A característica distintiva entre ambos é o faz-de-conta*"[8]. La noción de fingimiento significa, en el contexto de la recepción fílmica de narrativas fílmicas, la predisposición cognitivo-afectiva simulada y voluntaria de creencia en los hechos y constituyentes del film, dispuesta entre la vigilancia racional y su referida suspensión en función de una vivencia próxima y emocional de los componentes fílmicos. El espectador no deja de atender al estatuto simulado de la representación que percibe, pero tal como refiere Smith (1995, p. 161), su atención se dirige a los personajes, ambientes y acontecimientos del universo ficticio entendidos como representaciones miméticas y procedentes de convenciones, y jamás como figuras y sucesos reales que ilusoria y engañosamente el receptor de cine percibe como reales.

Por una parte, las normales condiciones de recepción fílmica —oscuridad, aislamiento, direccionamiento de la percepción receptiva— anulan las referencias espaciales y temporales de la realidad y de la situación física del espectador. Por otra parte, Walton afirma (1978, p. 131) que tenemos ya el hábito de jugar con ficciones o simulaciones, de imaginar y simular aserciones sobre hechos y elementos que sabemos que son imaginados o no reales, lo que aporta facilidad en determinar verdades propias de un mundo inventado que, por su parte, nos permite experimentar historias en términos de fingimiento, 'como si' fuesen reales. El film reconstruido en la mente del espectador aprovecha dicha capacidad de fingimiento y de crear bases de verdad y de coherencia en lo que sabemos que no tiene correspondencia directa con la realidad, para que la simulación pueda producir una experiencia cognitiva y afectiva de gran intensidad y vitalidad. El fingimiento ficcional, narrativo y fílmico es así una condición esencial para la situación de recepción fílmica y para los resultados anhelados por las expectativas autorales y receptivas, siendo aceptado y utilizado de manera consciente por el espectador.

La atención dispensada a la película por parte del receptor fílmico encierra, como hemos visto, una dosis considerable de consciencia de

8 Trad. Cast.: "Lo que diferencia la lectura de la ficción de la lectura de no ficción no es la actividad de producción de imágenes. [...] La característica distintiva entre ambos es el fingimiento".

que lo que va a experimentar no es real, que los hechos y elementos representados en la pantalla son simulados y condicionados por un autor, y de que la película no acarrea consecuencias reales para los acontecimientos y acciones realizados en la pantalla por los personajes. La sensación de realidad —apariencia de lo real en la representación— y las condiciones de recepción —oscuridad, aislamiento, condicionamiento discursivo— promueven una experiencia cargada de intensidad cognitiva y emocional, acompañada por la vigilancia del espectador que, al mismo tiempo que lo mantiene conectado a su situación real, le permite aceptar y jugar con las verdades narrativas dentro de una lógica de fingimiento y de considerar la simulación fílmica 'como si' fuese real.

En este contexto, el espectador baja intencionalmente sus defensas mentales sobre la película, mostrando una predisposición para sumergirse en el universo narrativo y transportar sus percepciones, sus ideas y sus sentimientos hacia los personajes, las acciones y las situaciones que surgen en el mundo simulado. El espectador, en definitiva, se siente seguro sobre la ontología de lo representado en la película hasta el punto de decidir entregarse intensamente a la fruición de los constituyentes fílmicos. Walton (1978, p. 135) sugiere, por lo tanto, que la consideración de una suspensión voluntaria de la incredulidad del espectador y el acortamiento de distancias entre la realidad del receptor y la simulación fílmica tiene que tener en cuenta la posibilidad constante de terminarlas conscientemente por parte de la entidad receptora. El espectador elige, de ese modo, ignorar o dejar de lado la atención censuradora del estatuto imaginativo y artificial de una película, eligiendo participar en un juego que simula la existencia de elementos que sirven para afectar cognitiva o emocionalmente el receptor fílmico como si fuesen reales.

El juego que se acepta en la experimentación fílmica toma el presente histórico y discursivo de la narrativa como contexto privilegiado de consciencia y de atención, algo que puede explicar, tal como refiere Walton (1978, pp. 137-139), la capacidad de experimentar intensamente una historia y una película que ya hemos visto o que sabemos hacia dónde se encamina. El cine promueve la presentación de un universo simulado y de componentes narrativos que sabemos que son resultado de la ima-

ginación y de la perspectiva parcial de un autor, pero suficientemente cargados de apariencia y de referencia a la realidad, actualizados y presentes delante de nuestra sensibilidad y entendimiento, lo que aporta la aplicación intencional e intensa de nuestras disposiciones reflexivas y afectivas en una simulación de la que elegimos formar parte para rellenar determinadas necesidades.

Una de las posibles necesidades del individuo que procura y acepta el juego de simulación de universos y historias fílmicas es el intento de escapar momentáneamente de su contexto y de su situación —espacial, temporal, cognitiva, afectiva, etc.— presente. Mauerhofer (s.d., p. 376) defiende que el hecho de que la 'situación cine' por parte del espectador conlleve el aislamiento de disturbios espaciales referentes a su entorno de recepción —así como el direccionamiento de su percepción hacia la película (donde el autor trabaja el punto de vista de acceso a la diégesis)— demuestra que la experiencia fílmica se supone libre de gran parte de estímulos o referencias procedentes de la realidad, por lo que se puede considerar el escape a la realidad cotidiana una característica esencial de la recepción de cine.

Por otra parte, es importante recordar que la condición de recepción común de una película promueve la desconexión entre la mente del espectador y los referentes de la realidad a su alrededor —deja de conceder atención a su contexto físico de recepción—, así como su concentración en la pantalla y en la luz, lo que garantiza un enorme grado de disposición cognitiva y mental dirigida hacia el universo simulado y hacia la narrativa representada. En la situación de vivencia de cine, el receptor fílmico se encuentra relativamente inmovilizado, inducido por lo tanto a direccionar su atención audiovisual exclusivamente hacia la pantalla.

Dentro de este contexto, marcado por condiciones receptivas que privilegian un enfoque de la atención y del interés del espectador en la representación de la pantalla y un ligero desconectar de los referentes reales de su situación física de recepción, surge entonces la inmersión y la transportación del receptor fílmico hacia el interior de la historia y hacia una ubicación mental muy cercana a los estados, situa-

ciones y relaciones narrativos y fílmicos. Schaeffer (2002, p. 164) afirma que, en el contexto de la inmersión ficcional, existe una "inversión de las relaciones jerárquicas" entre, por un lado, la percepción y la atención —dirigidas a la realidad—, y, por otro lado, la actividad imaginativa —referente a la actualización y a la participación mental en el universo ficticio—. La percepción y la atención normalmente dirigidas con mayor intensidad —o casi exclusividad— hacia el contexto real de existencia del individuo son desviadas, en la ficción y durante su experimentación, hacia la actividad imaginativa de la propuesta autoral de una historia ficticia.

La inmersión y la transportación en el contexto de la recepción fílmica son elementos esenciales para la participación del espectador en lo que cada película y respectivo universo fílmico tienen que ofrecer a su saber y a su sensibilidad y afectividad. Permite, por una parte, disminuir la vigilancia y la consciencia respecto a la realidad para enfocar la concentración cogniſtiva y afectiva del espectador en los eventos fílmicos, sin implicar, por otra parte, una ilusión que produzca engaño y pueda interferir con una saludable y provechosa transformación posterior a la inmersión en el mundo narrativo. Las películas presentan sus componentes de un modo que suscita interés y voluntad de participación por parte de sus receptores, aceptando un fingimiento de forma consciente que, sin embargo, y durante la proyección del film y de la experimentación *espectatorial*, minimiza las referencias reales —físicas o mentales— en función de un elevado grado de transferencia atencional, racional y, sobre todo, afectiva para los constituyentes de la historia representada en la pantalla.

La apariencia de realidad de los intervinientes narrativos y el conocimiento de la recepción fílmica como un juego de "fingimiento lúdico compartido" (Schaeffer, 2002, p. 130) conduce al espectador a dejarse envolver por el universo simulado y a experimentar sus hechos y elementos como presentes y existentes de un modo que se produce una saturación de la afectividad en la percepción y en la comprensión. El espectador se deja atrapar por el contexto simulado de una aventura imaginada por un autor y protagonizada por personajes, que llaman su atención, que le piden que piense con ellos, sienta con ellos y sea guia-

do por sus anhelos, desafíos, conquistas y fracasos. Tal y como refieren Elsaesser y Hagener (2010, p. 54), el espectador entra metafóricamente en otro mundo, experimentando su propio contexto real como extraño o distante y el mundo ficticio como presente.

Afirma Oatley (2002, p. 42) que el cambio de papeles sociales del ser humano —por ejemplo, un hombre que es un padre en casa, un profesor en la universidad, un amigo en locales de ocio, un cliente en un restaurante, un aficionado en eventos deportivos, etc.— presupone ya la capacidad de recontextualizar su comportamiento y su percepción del 'mundo' en el que se encuentra en cada una de las situaciones. La variación de contextos externos promueve diferentes significados de interacción, diferentes historias, diferentes aspiraciones, y diferentes oportunidades para nuestra interpretación, experiencia o expresión, denotando la capacidad humana de realizar una inmersión en distintas situaciones de recepción informacional y, con ellas, de adaptar su percepción y comportamiento, así como de conservar un retorno empírico que le permite aumentar el rango de sus ideas, sentimientos y perspectivas.

En definitiva, una película es una construcción lógica "más razonable y mesurada, que incluye una parte de compromiso" (Metz, 2001, p. 134), es decir, el objeto donde se centra la expresión trabajada racionalmente por parte del director de cine y que es aceptada y recibida conscientemente por el espectador, eligiendo sumergirse en ella y disfrutar de los elementos explícitos e implícitos que la componen o que brotan de ella. Un espectador sabe cuándo está viendo cine, elige cuándo y cómo lo va a ver, o cuándo parar o mantener la atención y la vigilancia conscientes sobre su proceso de vivencia fílmica.

3. Percepción, comprensión e interpretación

En la relación establecida con la película, existen tres procesos transversales y cruciales para la eficacia de la participación del espectador en la película, así como para una contributiva recepción de cine —incluyendo todo el contexto vital del receptor fílmico en la apertura de la obra y en

el lugar que les es asignado por el autor de cine—. Los tres procesos son componentes esenciales en la configuración de los datos fílmicos experimentados por el espectador en su contacto audiovisual con la pantalla. Ellos son la percepción, la comprensión, y la interpretación.

La percepción de la obra fílmica no ocurre de forma libre e incondicionada por parte del espectador de cine. Cada película es la propuesta autoral de un universo narrativo y de una historia con coordenadas definidas y que establece posibles sentidos y significados para que el receptor fílmico sea capaz de (re)configurarlos y (re)construirlos. Grilo (2006, p. 27) afirma que el cine nos da una versión ya trabajada y concretizada de un determinado mundo y de una determinada narrativa, condicionando y dirigiendo no solamente nuestro punto de vista, sino también nuestra percepción y nuestro cerebro. Su consideración de una percepción fílmica es la de una operación "esencialmente selectiva y sustractiva", es decir, que a la vez que determina la perspectiva sobre la acción también dirige la atención y el tipo de percepción que aplicamos a la película —puntos gravitacionales del encuadre subrayados por el uso de colores, luces o movimiento, entre otros recursos—.

Dicho efecto de condicionamiento de la percepción tiene en consideración el funcionamiento de la retina y la optimización del uso que el individuo le concede naturalmente. Mitry (2002b, p. 251) menciona que "La persistencia retiniana —o cerebral— asegura la relación entre las imágenes sucesivas, y por tanto la continuidad y homogeneidad de la percepción", contribuyendo a la configuración visual de los eventos e intervinientes en función de criterios de coherencia, causalidad, sentido y significación. Por otra parte, el movimiento del encuadre o dentro del encuadre también cambia las impresiones visuales y utiliza la sensibilidad retiniana para establecer las relaciones de continuidad y coherencia aludidas, aplicando en el campo visual fílmico la capacidad visual propia de la aprehensión sensible de la realidad. Por eso, Allen (2001, p. 194) llega a la conclusión de que, dentro de la perspectiva bidimensional de la pantalla cinematográfica, la percepción visual se construye dentro de la continuidad entre lo que aparece en cada imagen, aunque con una diferencia de entendimiento entre lo que realmente vemos —figuras bidimensiona-

les— y la percepción de su existencia —tridimensional y concordante con su supuesta ontología real—[9].

Señala Rancière (2010, pp. 149-150): "*Aquilo a que se chama imagem é um elemento dentro de um dispositivo que cria um certo sentido de realidade, um certo senso comum. Um 'senso comum' é antes de mais uma comunidade de dados sensíveis: coisas cuja visibilidade supostamente é partilhada por todos*"[10]. La imagen fílmica y su percepción son, pues, formas de acceder a la comprensión de un mundo predeterminado por el autor de cine; el espectador entiende los datos allí presentes como concordantes con lo que conoce del sentido común que lo incluye en una comunidad de cierta transversalidad y homogeneidad perceptiva.

Sin embargo, existe una diferencia considerable entre la percepción fílmica y la percepción de la realidad, en relación a la organización y a la configuración previa de las informaciones recibidas y de la forma de acceso establecida por el autor de las mismas. El hecho de que el espectador reciba una experiencia configurada y dispuesta según determinada perspectiva sobre los datos fílmicos y narrativos implica, según Mitry (2002a, p. 212), la percepción de la imagen fílmica como actualización de un evento cualquiera, liberado de la infinitud de posibilidades del mundo real y, así también, libre de la angustia de un devenir caótico que el receptor sería forzado a solucionar —para establecer algún tipo de sentido—. La percepción fílmica requiere la memoria inmediata y el establecimiento de relaciones lógicas que están ya explicita o implícitamente sugeridas o potenciadas por la labor discursiva del autor fílmico sobre la narrativa. El espectador surge, así, ubicado entre, por un lado, la pasividad con respecto a la elección de los datos fílmicos dispuestos en la pantalla, y, por otro lado, la actividad relativa al establecimiento de relaciones de continuidad y homogeneidad entre las distintas imáge-

9 Hemos considerado para nuestro análisis las películas bidimensionales por su tradición y por su mayor presencia a lo largo de la historia del cine, dejando fuera las películas de producción y recepción tridimensional.

10 Trad. Cast.: "Aquello a lo que llamamos imagen es un elemento dentro de un dispositivo que crea un cierto sentido de realidad, un cierto sentido común. Un 'sentido común' es sobre todo un conjunto de datos sensibles: cosas cuya visibilidad supuestamente es compartida por todos".

nes y entre los diferentes acontecimientos e intervinientes (re)presentados en ellas.

En ese sentido, el establecimiento del punto de vista sobre las acciones narrativas y sobre el universo ficticio de la película asume una importancia significativa en relación a la percepción del espectador sobre la acción y al planteamiento receptivo de los vínculos entre la multiplicidad de imágenes. A propósito de la lectura de narrativas ficcionales, señala Iser (1978, pp. 109-116) que la aprehensión total de un texto depende de disponer de variados puntos de vista sobre la acción. La percepción de la narrativa, a través de perspectivas múltiples, lleva implícito el potencial para el establecimiento posterior de relaciones entre elementos, así como para la comprensión e interpretación consecuentes.

La construcción subjetiva del entendimiento sobre una determinada película se hace a través del proceso de comprensión, en lo cual el espectador adivina el sentido global del texto, anticipando su devenir y su dirección, así como estableciendo el juego entre los horizontes de expectativas de la película y aquellos que integran la identidad del espectador y que, como ya hemos analizado, serán utilizados en la definición de la perspectiva subjetiva y la comprensión del texto. Esta última se establece entre la conjetura del receptor sobre la película y la intención del autor subentendida en el film, siempre dentro o a propósito del texto como campo experiencial. Tal y como refiere Ricouer (2011, p. 122), "*O texto fala de um mundo possível e de um modo possível de alguém nele se orientar*"[11], y el receptor fílmico aprovecha lo que percibe en él para comprender sus relaciones y establecer el sentido de su recorrido.

La participación del espectador en el texto narrativo fílmico establece así una relación necesaria entre lo que se va percibiendo a cada momento y su integración en una red compleja y llena de conexiones discursivas e históricas entre los diferentes 'temas' dentro del proyecto textual receptivo y el horizonte textual que lo permite. En ese contexto, la memoria asume un papel preponderante para las expectativas y para el proyecto cultural del espectador —la experiencia y las caracterísi-

11 Trad. Cast.: "El texto habla de un mundo posible y de una forma posible de que alguien se oriente en él".

cas de su contexto personal y colectivo, incorporados en el momento de recepción—, pero también dentro del propio texto como catalizador de relaciones entre los diferentes momentos de percepción.

La experimentación temporal de percepciones que se van relacionando dentro del contexto de la construcción de un sentido global relativo al texto narrativo de determinada película, implica la comprensión de la dirección y de las implicaciones particulares o globales de las informaciones vehiculadas por la historia y por el film. La interpretación permite, después de la percepción y de dicha comprensión de los datos fílmicos, producir un tipo de conocimiento diferente sobre el texto narrativo o sobre la película. Bordwell (1995, p. 19) refiere que, mientras la comprensión permite desvendar y configurar subjetivamente los significados aparentes y concretos, la interpretación posibilita la profundización del análisis y de la comprensión, llegando a "capas o depósitos de significado" implícitas, ocultas o latentes. La interpretación parte de la comprensión y se basa en esta para, según el mismo autor (1995, p. 29), explorar las indicaciones proporcionadas por la narrativa fílmica y desvelar, en consecuencia, los significados que comporta o que posibilita.

Por otra parte, Mitry (2002a, p. 335) señala que "las imágenes fílmicas y sus relaciones son otros tantos estímulos que 'actualizan' ideas o emociones recordando a nuestra consciencia efectos referidos a alguna experiencia vivida". Para el autor, la integración de la perspectiva vital del espectador en su comprensión e interpretación de determinada película aporta un carácter de reconocimiento —más que de descubrimiento— en la narrativa fílmica de aspectos que hacen parte de su existencia o de su comportamiento[12]. Por eso se puede afirmar que a partir del texto narra-

12 Un caso interesante a propósito del reconocimiento y de la aplicación de nuestro contenedor empírico a la comprensión e interpretación de las imágenes fílmicas es el experimento llevado a cabo por Lev Kulechov respecto a la importancia del montaje. El experimento consistió en construir una secuencia discursiva de imágenes sin relación directa entre ellas —plato de sopa, mujer muerta, mujer en un sofá, etc.—, imágenes que se intercalaron con la expresión facial neutra de un hombre. El resultado fue la comprobación de que la comprensión e interpretación de la misma expresión facial del hombre cambiaba en función de la sugerencia autoral —montaje— o en función del reconocimiento espectatorial —asociación de contigüidad— de hambre —plato de sopa—, luto o tristeza —mujer

tivo original se desarrolla un texto virtual dentro de la perspectiva de cada receptor de cine. Tal y como sostiene Bruner (1986, p. 7), "la historia va para todo y para ningún lado". En el proceso interpretativo fílmico se abren innumerables posibilidades de interpretación comportadas por el texto, pero que solo son concretizadas después de la participación de cada espectador. Eso mismo defiende Casetti (1989, pp. 170-172): "el espectador diseñado por el film está todo aquí: el apuntador de una posible contrapropuesta, el reconstructor de una versión de partida, y el revisor y el garante de un decir", constituyendo también aquel que "contribuye directamente a definir la verdad de un texto".

De un mundo fílmico lleno de detalles, tanto explícitos como latentes o implícitos, cabe al receptor completar los espacios vacíos de significación, a través de su interpretación sobre los mismos. En ese sentido, una narrativa jamás puede ser completa, puesto que está siempre abierta a nuevas interpretaciones —reconocimientos personales y aplicaciones individuales en el universo fílmico y narrativo—. Por eso, un análisis del proceso de interpretación debe considerar, tal y como defiende Eco (1990, pp. 27-31), la indagación de tres tipos de intenciones que participan en su planteamiento: la *intentio auctoris* —lo que el autor quería decir—, la *intentio operis* —lo que el autor dice, en el sentido de la obra determinada y materializada—, y la *intentio lectoris* —la interpretación del receptor sobre lo que el autor dice, aprovechando la apertura de la obra para la construcción de sentidos y significados subjetivos—. En el proceso de interpretación fílmico —la *intentio lectoris* en el contexto de recepción de cine— el espectador construye una conjetura —entre las múltiples e infinitas hipótesis de significación— sobre el texto narrativo, necesariamente basada en el mismo y coherente con informaciones en él contenidas o en él percibidas plausiblemente, para construir una perspectiva y una forma de conocimiento sobre la película.

La película —como espacio de planteamiento de una narrativa dentro de un contexto simulado— proporciona así un campo textual donde el espectador puede reconocer, inferir e interpretar múltiples significados

muerta—, o amor o lujuria —mujer en el sofá—, apreciables gracias al orden de imágenes que se estableció.

que proceden de una propuesta de un autor. La obra se asume como una fuente de estímulos que llevan el receptor fílmico a integrar, dentro de un sentido propio y subjetivo, los componentes explícitos o implícitos de la película, produciendo así una respuesta a los referidos estímulos que constituyen el texto establecido por el autor.

Entre las dos perspectivas de posibilidad de interpretación, surgen diferentes tipos de significados susceptibles de extracción o reconocimiento dentro del texto narrativo. Distinguiéndolos en cuatro campo fundamentales y dentro de la línea teórica de Bordwell (1995, pp. 25-26), los significados pueden asumirse como referenciales —resultado de la construcción de un universo diegético concreto y relativo a referentes imaginarios o reales—, explícitos —significados literales, de carácter conceptual o abstracto—, simbólicos o implícitos —latentes y subyacentes a la explicitud de las referencias y del carácter concreto de la diégesis—, o sintomáticos —promoción involuntaria de referencias y huellas sobre el contexto individual (autor) o colectivo (cultura, sociedad, instituciones) de la obra—.

En ese sentido, la subjetividad está, según Iser (1978, p. 24), directamente ubicada en la interpretación del espectador sobre el texto, y en la forma en cómo el individuo incorpora y transforma las informaciones del texto, reconfigurándolo y reactualizándolo en su mente y en su sensibilidad. La experiencia de recepción fílmica, en sí misma y según el autor, no es arbitraria ni privada; lo que se define como privado y verdaderamente subjetivo es la reconfiguración empírica del receptor a partir del texto, de su interpretación y del apropiamiento de los significados referenciales, explícitos, implícitos o sintomáticos reconocidos en la película. También por ello, Morin (1996, p. 172) afirma que el carácter objetivo del mundo narrativo y fílmico necesita de la participación personal y subjetiva del espectador para manifestar su esencia, así como para ganar una vida que solo guarda sentido dentro de la sustancia aportada por cada receptor.

La interpretación fílmica permite, entonces, reconocer lo que llevamos dentro de nosotros, aplicado en el propio campo narrativo y textual, y susceptible de una indagación de significados que, no obstante, refleja

también nuestras capacidades y nuestras necesidades a propósito de la vivencia de narrativas fílmicas. Una buena o mala utilización depende siempre —como cualquier herramienta, dispositivo o potencialidad al servicio del hombre— de conocer sus limites, sus capacidades, sus desafíos y, sobre todo, de mantener una buena dosis de atención y de consciencia sobre su funcionamiento para una correcta y provechosa utilización de todo lo que una película tiene para ofrecer a nuestra cognición, sensibilidad y experiencia.

4. El espectador en la película y la película en el espectador: proyección e identificación

La aproximación sensorial y afectiva de la atención del receptor fílmico a los eventos e intervinientes narrativos implica una participación cercana y próxima del individuo en el mundo narrativo; el film demanda, permite y anima a que el espectador utilice la película para aplicar, indagar y reflexionar sobre gran parte de lo que lo define y de lo que lleva dentro de sí mismo. La película obtiene de este modo un sentido de espejo y de reflejo de las características del espectador y de los aspectos que el mismo aplica en su comprensión e interpretación de la narrativa. El receptor recurre al universo fílmico como punto de vivencia no solamente de los sucesos y existentes narrativos, sino también, y a su vez, de ámbitos conscientes e inconscientes que lo definen y que, en ese contexto, utiliza o manifiesta.

Por eso afirma Gadamer (1988, p. 43) que "reconocer el propio en el extraño y tornarlo familiar es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino el retorno a sí mismo desde el ser otro". El ser humano tiene, entonces, como uno de sus movimientos existenciales fundamentales —para su identidad individual y social, para su participación vital en su entorno, para las relaciones variadas y necesarias de su existencia, para su obra, para su pensamiento, para su emoción o para su satisfacción— una relación con el exterior, el reconocimiento de sí mismo

en lo externo y la incorporación de la exterioridad en lo que el individuo es o quiere ser.

Jost —citado por Monteiro (1996, p. 88)— afirma que la razón por la cual las imágenes fílmicas captan la atención del espectador y la sostienen es el hecho de que, más que un mundo narrativo percibido como una simulación, una imitación o una duplicación, es un universo susceptible de adecuarse a su imagen y a su definición: "*Um mundo submetido às narrações que temos na nossa cabeça, onde compreendemos as personagens confrontando o seu ambiente cognitivo com o nosso, um mundo, sobretudo, que interpretamos em função das intenções que atribuímos ao responsável da comunicação narrativa*"[13]. En la misma línea, afirma Baudry (1970, p. 395) que el cine presenta un carácter paradójico entre el reflejo de las imágenes proyectadas en la pantalla y el reflejo que resalta de las mismas imágenes, procedentes no de la realidad entendida como mundo físico de existencia humana, sino de aquella realidad originaria en la cabeza del espectador. A la proyección luminosa de las imágenes en la pantalla —procedente del dispositivo físico para la exhibición fílmica— se acrecienta, entonces, la proyección del mundo interior del espectador en las imágenes y en los eventos e intervinientes presentes en la pantalla.

En ese sentido, podemos afirmar que el cine permite un diálogo entre, por una parte, la distancia entre objeto y sujeto —así como entre los universos real y simulado—, y, por otra parte, la apropiación de unos por los otros, es decir, implicaciones próximas, necesarias e inherentes al proceso de vivencia fílmica entre la narrativa y el espectador y entre realidad y ficción. Por eso la proyección del espectador en la película —entendida como la utilización del campo sensible de percepción fílmica como flujo de manifestación o aplicación del contexto, de las características y del bagaje cognitivo y afectivo del receptor fílmico— no determina un sentido unívoco y una dirección exclusiva en la relación entre los distintos campos, sino más bien inferencias y afectaciones múltiples y bidireccionales.

13 Trad. Cast.: "Un mundo sometido a las narraciones que tenemos en nuestra cabeza, donde comprendemos los personajes confrontando su ambiente cognitivo con el nuestro, un mundo, sobre todo, que interpretamos en función de las intenciones que atribuimos al responsable de la comunicación narrativa".

Eso mismo defiende Ricouer (2011, p. 132): "*Se a referência do texto é o projecto de um mundo, então não é o leitor que primeiro se projecta a si mesmo. O leitor é antes alargado na sua capacidade de autoprojecção, ao receber do próprio texto um novo modo de ser*"[14].

La película es así un campo de participación bicéfalo y dicotómico para el espectador. Por una parte, permite al receptor fílmico la aplicación de un conjunto de características y de aspectos que lo definen y que forman parte de su identidad y de su existencia —cognitiva, afectiva, empírica o actancial—, reflejando gran parte de lo que el espectador entiende o quiere entender, siente o quiere sentir, experimenta o quiere experimentar. Mitry (2002b, p. 61) señala que "el espectador ante la pantalla 'realiza' en lo imaginario las situaciones que desea conocer o experimentar", un fenómeno sobre todo inconsciente en el nivel de las acciones mentales proyectivas y de las causas para su surgimiento —aunque el espectador sea consciente de su participación—.

Por otra parte, la pantalla y el mundo narrativo y fílmico ahí proyectado mantiene un carácter de distanciamiento y de frontera cerrada para la propia participación del espectador, que es forzado a experimentar la narrativa y su universo simulado desde una posición inmóvil, distanciada y sin posibilidades de integrar o poseer los eventos y elementos que experimenta de una forma muy cercana —cognitiva y emocionalmente—. La película como objeto de deseo —imposible— y como universo que vivimos como si fuera el nuestro —aunque sepamos que los eventos no son nuestros ni nos afectan—, pero que, al mismo tiempo, nos aparta del curso de su devenir, origina una fascinación y una especie de fetichización que conduce a la involucración proyectiva y afectiva del espectador en una intensidad más pronunciada y en una necesidad de implicación personal con la historia y sus intervinientes.

La proyección del interior consciente o latente del espectador sobre un objeto exterior, según Morin (1996, p. 107), no es exclusiva del proceso de experimentación fílmica, ya que el ser humano mantiene una

14 Trad. Cast.: "Si la referencia del texto es el proyecto de un mundo, entonces no es el lector que primero se proyecta a sí mismo. El lector se amplifica en su capacidad de autoproyección, al recibir del propio texto un nuevo modo de ser".

recurrencia de aplicar necesidades, aspiraciones, deseos, obsesiones o temores sobre todas las cosas y todos los seres en la definición de su identidad y de su vida. La organización fílmica y narrativa de las informaciones, de los eventos y de los elementos conlleva, como ya hemos mencionado, una dirección asumida —por el autor— que permite, no obstante su determinación y configuración, la apertura para la participación del espectador y para la implicación de su subjetividad, asumiendo el texto como suyo y reconfigurando su sentido y sus significados —dentro del campo instaurado por la entidad creadora—. No es de extrañar, entonces, que el espectador se encuentre en una situación —dentro de la recepción fílmica— que proporciona condiciones privilegiadas para la emergencia de contenidos latentes u ocultos de su personalidad y de su identidad existencial.

Si la proyección constituye un movimiento receptivo de implicación del individuo en la historia y en los personajes —percibidos e interpretados en función de las expectativas, de las anticipaciones y de la identidad subjetivas—, la identificación constituye un movimiento contrario, caracterizado más por la absorción de elementos de la película y la incorporación de esos elementos en la forma de ser y de estar del espectador. Afirman Elsaesser y Hagener (2010, p. 37) que el espectador se encuentra entre los dos polos mencionados: mientras que la proyección le permite introducirse en la película en función del abandono de las fronteras que lo caracterizan e incorporarse en una experiencia común —y que, en cierta medida, atribuye objetividad a su perspectiva parcial—, la identificación apunta hacia dentro de sí mismo, incorporando el mundo fílmico y los elementos narrativos y, de este modo, asumiendo la posición de sujeto imaginario de la propia acción de la película.

Sorlin (1985, p. 123) añade que el proceso identificativo se define por el hecho de que "los espectadores retoman por su cuenta lo que ven, se 'ponen en lugar' de los personajes". Mitry (2002a, p. 211) confirma la misma idea, afirmando que "la identificación del espectador —que es como un acrecentamiento de la creencia en la realidad del film— supone una especie de renuncia a sí mismo, aunque sea por el tiempo del espectáculo, para identificarse con lo 'otro'". Si la proyección implica la

aplicación de los intereses y de las perspectivas del receptor fílmico a la película, la identificación origina entonces una especie de desposesión de sí mismo, permitiendo a cada espectador abandonar su subjetividad en función de la incorporación de la subjetividad imaginaria del film o de sus componentes.

Señala Metz (2001, pp. 63-65) que el receptor fílmico se identifica a sí mismo como mirada proyectiva y receptiva, identificándose de esa forma con el aparato de exhibición del universo narrativo de la película. Al mismo tiempo que la proyección del film plasma la narrativa en la superficie de la pantalla, el espectador clava su mirada y proyecta sus sentidos sobre la misma superficie. De la misma forma que la pantalla recibe la proyección de los eventos y elementos que componen la historia imaginada y el recorrido del universo fílmico, también el espectador utiliza su consciencia como superficie de recepción de todo lo que percibe, comprende e interpreta en la pantalla, depositando dichos elementos en su retina y en su entendimiento y sensibilidad. El espectador, como la pantalla, es fuente de proyección y de recepción de informaciones.

No solamente la superficie donde el espectador accede al universo y a la narrativa del film es motivo y campo de identificación, sino también —y sobre todo— los variados elementos discursivos que ahí son presentados —y que, dentro de la identificación primaria, constituyen un segundo y fundamental punto de acceso a la historia representada—. La perspectiva o las perspectivas elegidas por el autor para presentar los eventos y elementos de la película van cambiando la mirada de la cámara sobre las acciones y sobre los personajes, determinando distintas formas interconectadas de percepción y comprensión de los datos fílmicos. Sostienen Aumont et al. (1989, p. 281) que "Este juego con las escalas de los planos, asociado al de multiplicación de los puntos de vista, permite en la planificación clásica de la escena una combinatoria muy sutil, una alternancia de proximidad y distancia, de desenganches y enganches sobre los personajes".

Basada y encuadrada consecuentemente en la identificación primaria del espectador con la mirada del aparato y del sujeto fílmico, la identificación secundaria conlleva el establecimiento de una conexión íntima

entre el receptor de cine y uno o más personajes que participan en la narrativa fílmica. Pasamos entonces de una identificación marcadamente discursiva —primaria— a otra pronunciadamente histórica —secundaria—, donde los personajes son normalmente los objetos privilegiados de la identificación del espectador. Bermejo Berros y Soto Sanfiel (2011, p. 193) afirman que la identificación con los personajes por parte del espectador lo lleva a asumir "emociones, actitudes, pensamientos o formas de conducta de los personajes", un proceso tan eficaz en ficción como en la vida —en el entorno humano de cada individuo—.

Oatley (2002, p. 61) también defiende que la identificación surge cuando un miembro de la audiencia se funde con el personaje de una historia. A su vez, Aumont et al. (1989, p. 262) refieren que la noción común de identificación y su aplicación cotidiana a nivel de la recepción o crítica cinematográfica "designa esencialmente una identificación con el personaje, es decir, con la figura del otro, con el semejante representado en la pantalla". Añaden los mismos autores (1989, p. 267) que dicho proceso identificativo secundario "revela una identificación primordial por la que toda historia contada es un poco nuestra historia". En ese sentido, si el movimiento proyectivo se puede explicar o simplemente considerar a la luz de una necesidad que el individuo tiene de aplicar necesidades, deseos, ambiciones o frustraciones que no ha podido nunca cumplir, manifestar o expulsar de sí mismo, dicho potencial implica también una aplicabilidad a nivel de la identificación del espectador, en el sentido de la extracción de características, acciones y comportamientos de los personajes que no ha podido nunca realizar o asumir en su mundo real.

Una caracterización completa y compleja de un personaje favorece una mayor posibilidad de identificación por parte del espectador, que de otra forma —el caso de un personaje poco caracterizado y sobre el cual puedan existir pocas informaciones en el seno de la narrativa— no estaría en condiciones de analizar y desear ser o experimentar las mismas cosas que el personaje vivencia en el mundo simulado. De ahí resulta que la más común identificación por parte de un espectador se procesa en relación al héroe de la narrativa fílmica, o en relación a aquellos personajes con una mayor y más intensa participación en la historia del film.

Mitry (2002a, p. 216) refiere, desde el punto de vista del receptor fílmico, que "La situación vivida por el héroe no es sufrida por *mí*, es una 'subjetivación' actualizada por él, un querer que yo cumplo por su intermedio", y que, como espectadores, realizamos mentalmente los gestos y las acciones del héroe, tornándolos subjetivamente nuestros, pero sin perder "la noción de que él es él, diferente de mí mismo, semejante solamente a lo que yo quería ser y no soy". Metz (2001, p. 95), por otra parte, defiende que, como espectador, "Al mirar la película, la ayudo a nacer, la ayudo a vivir, puesto que vivirá en mí y puesto que para esto se ha realizado: para que la mire, es decir, para que consiga su ser únicamente a través de la mirada". El héroe se puede asumir, pues, como la representación y actualización, por una parte, del 'ideal de ego' en cuanto objeto exterior de identificación y de deseo sustitutivo —el espectador quiere ser otro (el héroe) que no él—. Por otra parte, también manifiesta el 'ego ideal' como incorporación al espectador de las acciones y de los gestos en su propia subjetividad y perspectiva, percibiéndolos como suyos —experimentados como propios a través del otro— y, así, inscribiéndolos en una visión proyectiva y reflexiva de su propia imagen y ser en el exterior —narcisismo y utilización de la pantalla como espejo—.

No obstante, aunque el héroe sea el enfoque principal o privilegiado de las identificaciones del espectador —debido a sus tradicionales características especiales y concordantes con cualidades deseadas o ambicionadas de forma más intensa—, la identificación también es posible con otros personajes participantes en la acción narrativa. Según Aumont et al. (1989, pp. 275-276), la identificación se conecta sobre todo con la red situacional de estos personajes y de sus respetivas acciones: "cada 'situación' que surge en el curso del film redistribuye los lugares, propone una nueva red, una nueva posición de las relaciones 'intersubjetivas' en el interior de la ficción".

Esto autoriza que la asociación de la perspectiva afectiva de un espectador sobre la acción narrativa se aplique también a todos los personajes que en ella participan. Tal y como menciona Mitry (2002a, p. 217), el espectador puede compartir esporádicamente —en cada situación— las motivaciones o comportamientos de personajes que cumplen lo que el recep-

tor fílmico haría en un caso semejante —identificación positiva—; pero el contrario también es siempre posible, es decir, una participación identificativa en la acción a modo de rechazo de determinadas características o posturas activas de ciertos personajes —identificación negativa—, en la cual el espectador deja de solidarizarse con ellos pero, al mismo tiempo, reconoce también lo que haría en una situación concreta —comportamiento ideal contrario a aquel realizado por uno o más personajes—.

Proyección e identificación, como hemos visto, constituyen movimientos contrarios en la relación entre el espectador y los elementos del universo fílmico —sobre todo los personajes y las situaciones narrativas—. Pero ambos movimientos forman parte de un proceso que, según Morin (1996, pp. 109-112), incluye una misma noción de transferencia —proyectiva en el caso de proceder del espectador y dirigirse hacia la película; identificativa en el caso de que parta del film hacia el receptor fílmico— y guarda una relación fundamental entre las pulsiones y emociones del espectador. El mismo autor (1996, pp. 119-120) argumenta que la obra de ficción, como imaginario estético y objetivación de situaciones, acontecimientos y personajes con la intención del autor de resolver de manera expresiva aspectos de la subjetividad humana —suya o de los receptores idealizados—, proporciona la simulación y la ubicación fuera de la realidad de las necesidades y aspiraciones del hombre, alimentadas por las más profundas e intensas fuentes de participación afectiva. Entre la proyección y la identificación, el texto permite a su espectador relacionarse con un mundo que no solo mimetiza, sino que también representa y simula de forma ordenada y significativa características y ambiciones de la experiencia humana, ganando así relieve cognitivo y emocional a través del planteamiento narrativo y fílmico.

5. La emoción, sobre todo

La importancia de la emoción surge, en primera instancia, en la construcción de la narrativa fílmica, donde el autor intenta construir, disponer y relacionar personajes, acciones y eventos de una forma que aporte conflic-

tos, situaciones y otros puntos de enganche que impliquen, sobre todo, una fuerte carga y variedad emocional —simpatía, antipatía, alegría, tristeza, ansiedad, relajamiento, amor, odio, etc.—. El cine permite, según Munsterberg (1970, p. 50), una cantidad elevada de recursos imaginativos —espaciales, temporales, estéticos, etc.— que pueden accionarse en el sentido de una '*emocionalización* de la naturaleza' y de la expresión de comportamientos y sentimientos humanos que son casi imposibles de manifestar sin el séptimo arte. El director fílmico, como responsable creativo y enunciativo de determinado universo narrativo, tiene la capacidad, la responsabilidad y el poder de afectar de múltiples formas al receptor que idealiza y ambiciona en cuanto usuario del film desarrollado.

Dichas emociones, más allá de las establecidas discursivamente, tampoco se aplican ni caracterizan simplemente a los intervinientes y los sucesos narrativos, sino que surgen al mismo tiempo y de un modo muy marcado, tal y como hemos visto, en la relación proyectivo-identificativa entre los sujetos de acción fílmicos y los espectadores. La propia manifestación latente del autor fílmico y narrativo en el universo y en las situaciones presentadas por la película desvela trazos característicos de su personalidad, su contexto y sus intenciones, surgiendo asociadas, casi siempre, no solamente a los estados y relaciones narrativos instaurados de forma racional, sino además en la labor emocional que dicha racionalidad lleva implícita y que es, en última instancia, la principal fuente de los significados y sentidos construidos en relación al autor o al espectador.

En el contexto de la experiencia fílmica y narrativa, la emoción surge asociada en un primer momento a la sensación de seguridad aportada por la situación de recepción de cine. Tal y como hemos analizado previamente, la distancia existente entre la película y el espectador proporciona un estado de consciencia y de vigilancia sobre el hecho de que las acciones y los eventos narrativos no pueden afectar más o tener más consecuencias en el receptor que las conexiones cognitivo-emocionales originadas por la participación perceptiva, comprensiva, interpretativa, proyectiva e identificativa en el universo del film —salvo posibles errores en los usos e interpretaciones de las películas—. En definitiva, esto significa que, aunque el espectador sufra o sienta por los personajes, no sufrirá nunca las mismas

consecuencias que estos viven dentro de la narrativa cinematográfica. Según autores como Nell (2002, p. 31) o Jiménez Gómez (2011, p. 169), el receptor experimenta una posición de invulnerabilidad en relación a los hechos y a los eventos narrativos y fílmicos, sintiéndose, así, seguro y en cierto modo 'inmortal' ante la imposibilidad de que cualquier destino trágico de la película llegue a afectarle realmente.

No sorprende, entonces, que Sorlin (1985, pp. 31-32) defienda que gran parte de las consideraciones desarrolladas por el receptor fílmico durante su participación en una película surjan sobre todo por la afectividad, con reacciones cargadas de subjetividad y de una disponibilidad emocional muy particular. El espacio afectivo dejado por la consciencia del espectador a una participación emocional profunda y empática de una narrativa fílmica acarrea la posibilidad y el aprovechamiento de la capacidad de enganche emocional del receptor con los elementos de dicha película —sobre todo con los personajes—. La interpretación y la perspectiva subjetiva sobre la historia se construyen a través de una (re) configuración racional y lógica de los hechos experimentados —causalidad, verosimilitud—, pero son las emociones resultantes de dicho proceso las que implican una relación más profunda con la experiencia vital del receptor fílmico.

En ese sentido, la identificación surge una vez más como proceso fundamental en el seno de la relación afectiva entre el polo textual y el polo receptivo, una vez que, tal y como sugiere Oatley (2002, p. 59), "*By offering a mimetic parallel to our own life, a story can resonate with it and bring our own experience into our realization of a story*"[15]. En la misma línea de pensamiento, afirma Buñuel (1958, p. 335): "*se o espectador compartilha das alegrias, das tristezas, das angústias de determinado personagem da tela, será por ver nele refletidas as alegrias, tristezas e angústias de toda a sociedade, e por conseguinte as suas próprias*"[16]. La propuesta

15 Trad. Cast.: "Al ofrecer un paralelismo mimético con nuestra propia vida, una historia puede resonar con ella y aportar nuestra propia experiencia para nuestra realización de la historia".

16 Trad. Cast.: "si el espectador comparte las alegrías, las tristezas, las angustias de determinado personaje de la pantalla, será por ver en él reflejadas las alegrías, las tristezas y las angustias de toda la sociedad, y en consecuencia las suyas propias".

del autor deja al espectador, en una primera instancia, la apertura para la posibilidad de aportar su identidad, su personalidad y sus perspectivas —inclusive lo que procede de su contexto comunitario, que también lo define—, pero es en el proceso de identificación que la conexión entre el campo vital del receptor y el campo textual narrativo y simulado donde se unirán y producirán, dentro de esa dialéctica, las emociones que permitirán atribuir un sentido afectivo y significados provechosos al texto.

Las emociones surgen entonces, tal como refiere Bonitzer (2007, p. 98), como "planos de intensidad" de procedencia creativa y textual que llevan consigo la posibilidad de identificación y generación de una afectividad marcadamente vital, en el sentido de las conexiones suscitadas entre, por una parte, la película, y, por otra parte, la vida y la identidad del espectador. Sin embargo, estas requieren siempre una determinada organización racional y lógica para una posible extracción de los sentimientos que combinan los planes vitales previos a la experiencia fílmica y aquellos que surgen dentro de la identificación con los personajes, es decir, establecidos en función de la integración de componentes de los intervinientes narrativos en el entendimiento y los sentimientos del espectador.

La involucración de la existencia vital independiente del individuo en la vivencia de narrativas fílmicas —desarrollada, tal y como hemos analizado, en función de premisas cognitivas y emocionales intensas y profundas— implica el potencial del cine narrativo como un dispositivo al servicio de la indagación de la experiencia humana en sus más diversos ámbitos, tanto centrada en la individualidad y subjetividad, como en preocupaciones sociales, culturales o institucionales. Defiende Smith (1995, p. 165) que la ficción y la imaginación ofrecen "*um meio para avaliarmos nossas prováveis respostas emocionais a situações hipotéticas e apreciarmos os sentimentos de outras pessoas passando por situações que ainda não tivemos a possibilidade de experimentar*"[17].

La intensidad de la labor emocional del espectador durante el transcurso —o al final— de la vivencia fílmica de narrativas acarrea, a causa

17 Trad. Cast.: "Un medio para evaluar nuestras probables respuestas emocionales a situaciones hipotéticas y apreciar los sentimientos de otras personas pasando por situaciones que todavía no tuvimos la posibilidad de experimentar".

de todo lo referido, un gran potencial de involucración de nuestra vida, de nuestra identidad y de nuestra personalidad en procesos perceptivos, comprensivos e interpretativos que conducen al reflejo de nuestras ideas y sentimientos, así como a la obtención de valores, posturas, perspectivas y direcciones vitales que nos llegan exclusivamente por el contacto y por el estímulo procedente de la película. Tal y como refiere Metz (2001, p. 71), "el cine es un cuerpo [...], un fetiche que podemos amar"; y con ese cuerpo podemos siempre contar, para amar o ser amados.

Referências

Allen, R. (2001). Looking at motion pictures. En Ramos, Fernão Pessoa (org.) (2004). *Teoria Contemporânea do Cinema - Vol. 1: Pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Editora Senac, pp. 189-215.

Aumont, J.; Bergala, A.; Marie, M.; Vernet, M. (1989). *Estética del cine. Espacio fílmico, montaje, narración, lenguaje*. Barcelona: Paidós Ibérica (texto original de 1983).

Baudry, J-L. (1970). Cinéma: effets idéologiques produits par l'appareil de base, Cinétique (7-8). In Xavier, Ismail (org.) (2008). *A Experiência do Cinema*. São Paulo: Edições Graal, pp. 383-399 (1ª edición de 1983).

Bazin, A. (1992). *O que é o cinema?* Lisboa: Livros Horizonte Lda. (texto original de 1958).

Bermejo Berros, J. (2006). Pragmática narrativa. En García García, Francisco (coord.). *Narrativa audiovisual: televisiva, fílmica, radiofónica, hipermédia y publicitaria*. Madrid: Ediciones Laberinto, pp. 165-189.

Bermejo Berros, J. y **Soto Sanfiel, M. T.** (2011). Avances conceptuales en la dimensión pragmática de la narrativa audiovisual en el contexto multimedia. En García García, F. y Rajas, M. (coord). *Narrativas audiovisuales - Vol.1: El relato*. Madrid: Icono14, pp. 177-198.

Bonitzer, P. (2007). *El campo ciego: ensayos sobre el realismo en el cine*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editor (texto original de 1982).

Booth, W. C. (1983). *The rhetoric of fiction*. Chicago: The University of Chicago Press (texto original de 1961).

Bordwell, D. (1995). *El significado del filme: inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica*. Barcelona: Paidós Ibérica (texto original de 1989).
— (1996). Contemporary Film Studies and the Vicissitudes of Grand Theory. En Ramos, Fernão Pessoa (org.) (2004). *Teoria Contemporânea do Cinema - Vol. 1: Pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Editora Senac, pp. 25-70.

Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Buñuel, L. (1958). El cine como expresión artística (conferencia). En Xavier, Ismail (org.) (2008). *A Experiência do Cinema*. São Paulo: Edições Graal, pp. 331-337 (1ª edición de 1983).

Casetti, F. (1989). *El film y su espectador*. Madrid: Cátedra (texto original de 1986).

Currie, G. (1991). Visual Fictions. En Ramos, Fernão Pessoa (org.) (2004). *Teoria Contemporânea do Cinema - Vol. 1: Pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Editora Senac, pp. 171-188.

De Andrés Tripero, T. (2011). Análisis de la narrativa audiovisual desde nuevos presupuestos interpretativos de la psicología de la Gestalt. En García García, Francisco y Rajas, Mario (coord.) *Narrativas Audiovisuales - Vol.1: El relato*. Madrid: Icono14, pp. 35-59.

Eco, U. (1976). *Obra Aberta*. São Paulo: Editora Perspectiva (texto original de 1962).
— (1990). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Difel.

Elsaesser, T. y **Hagener, M.** (2010). *Film theory: an introduction through the senses*. Nueva York: Routledge.

Epstein, J. (1974). Écrits sur le cinéma. París: Ed. Seghers. En Xavier, Ismail (org.) (2008). *A Experiência do Cinema*. São Paulo: Edições Graal, pp. 267-313 (1ª edición de 1983).

Gadamer, H.G. (1988). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme (texto original de 1960).

Grilo, J.M. (2006). *O Homem Imaginado*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.

Iser, W. (1978). *The Act of Reading. A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press (texto original de 1976).

Jauss, H.R. (1982). *Towards an Aesthetic of Reception*. Reino Unido: The Harvest Press.

Jiménez Gómez, G. (2011). Las propiedades persuasivas de las narraciones: análisis de la propuesta antibélica *Las Flores de Harrison*. En Sánchez, Javier Sierra y Ormaechea, Sheila Liberal (coord.). *Reflexiones científicas sobre cine, publicidad y género desde la óptica audiovisual*. Madrid: Editorial Fragua, pp. 159-180.

Krämer, P. (2009). 'Dear Mr. Kubrick': audience responses to *2001: A Space Odyssey* in the late 1960's. En *Participations: Journal of Audience & Reception Studies*, Vol. 6, Issue 2, pp. 240-259. Disponible en: http://www.participations.org/Volume%206/Issue%202/kramernew.pdf [Recuperado el 06 diciembre de 2012]

Mancuso, James C. y **Adams-Webber, J. R.** (1982). Anticipation as a constructive process: the fundamental postulates. En Mancuso, J. C. y Adams-Webber, J. R. (Eds.). *The Construing Person*. Nueva York: Praeger, pp. 8-32.

Mauerhofer, H. (s.d.). Psychology of Film Experience. En Xavier, Ismail (org.) (2008). *A Experiência do Cinema*. São Paulo: Edições Graal, pp. 375-380 (1ª edición de 1983).

Metz, C. (2001). *El significante imaginario: psicoanálisis y cine*. Barcelona: Paidós Ibérica (texto original de 1977).

Mitry, J. (2002a). *Estética y psicología del cine 1. Las Estructuras*. Madrid: Siglo XXI de España Editores (texto original en 1963).
— (2002b). *Estética y psicología del cine 2. Las Formas*. Madrid: Siglo XXI de España Editores (texto original en 1963).

Monteiro, P. F. (1996). Fenomenologias do cinema. En Revista de Comunicação e Linguagens (23), diciembre de 1996, pp. 61-112. Lisboa: Edições Cosmos.

Morin, E. (1996). *O Cinema ou o Homem Imaginário*. Lisboa: Relógio D'Água (texto original de 1956).

Munsterberg, H. (1970). *Film: A Psychological Study*. In Xavier, Ismail (org.) (2008). *A Experiência do Cinema*. São Paulo: Edições Graal, pp. 27-54 (1ª edición de 1983).

Nell, V. (2002). Mythic Structures in Narrative: The Domestication of Immortality. En Green, Melanie C.; Strange, Jeffrey J.; Brock, Timothy C. (Eds.). *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, pp. 17-37.

Oatley, K. (2002). Emotions and the Story Worlds of Fiction. En Green, Melanie C.;

Strange, Jeffrey J.; Brock, Timothy C. (Eds.). *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, pp. 39-69.

Polichak, J. W. y **Gerrig, R. J.** (2002). Get Up and Win!: Participatory Responses to Narrative. En Green, Melanie C.; Strange, Jeffrey J.; Brock, Timothy C. (Eds.). *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, pp. 71-95.

Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro (texto original de 2008).

Ricouer, P. (2010a). *Tempo e Narrativa, Vol. 1: A intriga e a narrativa histórica*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes (texto original de 1983).
— (2010b). *Tempo e Narrativa, Vol. 2: A configuração do tempo na narrativa de ficção*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes (texto original de 1984).
— (2011). *Teoria da Interpretação: o Discurso e o Excesso de Significação*. Lisboa: Edições 70 (texto original de 1976).

Schaeffer, J-M. (2002). ¿Por qué la ficción? España: Ediciones Lengua de Trapo SL (texto original de 1999).

Schank, R. C. y **Berman, T. R**. (2002). The Pervasive Role of Stories in Knowledge and Action. En Green, Melanie C.; Strange, Jeffrey J.; Brock, Timothy C. (Eds.). *Narrative Impact: Social and Cognitive Foundations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, pp. 287-313.

Smith, M. (1995). Film Spectatorship and the Institution of Fiction. En Ramos, Fernão Pessoa (org.) (2004). *Teoria Contemporânea do Cinema - Vol. 1: Pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Editora Senac, pp. 141-169.

Sorlin, P. (1985). *Sociología del Cine. La apertura para la historia de mañana*. México DF: Fondo de Cultura Económica (texto original de 1977).

Stam, R. y **Shohat, E.** (2000). Film Theory and Spectatorship in the Age of the 'Posts'. En Ramos, Fernão Pessoa (org.) (2004). *Teoria Contemporânea do Cinema - Vol. 1: Pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Editora Senac, pp. 393-424 (texto original de 2000).

Teixeira Lopes, J. (2000): *A Cidade e a Cultura: um estudo sobre práticas culturais urbanas*. Porto: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto.

Turner, G.(1997). *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus Editorial (texto original de 1983).

Walton, K. (1978). Fearing Fictions. En Ramos, Fernão Pessoa (org.) (2004). *Teoria Contemporânea do Cinema - Vol. 1: Pós-estruturalismo e filosofia analítica*. São Paulo: Editora Senac, pp. 113-139 (texto original de 1978).

Análisis didáctico de narrativa audiovisual

Álvaro Pérez García
Profesor Titular del Centro de Profesorado SAFA (Universidad de Jaén)

Daniel Muñoz Ruíz
Doctorando del Dpto. de Comunicación Audiovisual (UCM)

> *La escuela, en su constante e imprescindible afán de actualizarse, ha de adoptar necesariamente los nuevos lenguajes y desarrollos tecnológicos imperantes, de forma que, progresivamente, escuela y realidad —educación y vida— conformen un todo cada vez más indivisible.*
>
> González Martel (1996, p. 113)

Siguiendo esta línea argumental, Martín y Guardia (1976, p. 10) exponen que "lo audiovisual incide en la educación de tal modo que cambia las bases de la relación educativa. Ya no se trata de establecer relaciones de superior a inferior, basadas en la capacidad informativa del profesor por un lado, y, por otro, la dependencia que debía caracterizar a los alumnos. Lo audiovisual posibilita el acceso a la información, eliminando con ello una gran barrera que se opone a la comunicación".

De todos los medios audiovisuales, el cine y la televisión son los que mayor tradición de uso didáctico poseen desde su generalización a mediados del siglo pasado.

1. La magia educativa del cine

El cine, afirma Martínez-Salanova (2002, p. 11), "compendia los elementos de la comunicación convirtiéndose en elemento insustituible, tanto

como recurso didáctico y fundamento educativo para llegar a la investigación, como clave metodológica de los nuevos diseños curriculares y actividad fundamental en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Por ello es necesario que los procesos de socialización y de educación cuenten con él como imprescindible elemento cultural".

Por la máquina de la reproducción de la mirada sobre el mundo, la imagen representada por el cine alcanza un nivel de producción semiótica de la realidad.

> *Lo que sucede en el cine, pierde la categoría de anécdota e, incluso, de contingencia, como si fuera un fragmento de la realidad, para convertirse en categoría o concepto* [...]. *Las imágenes que el cine genera aluden a nuestra forma de ver el mundo, a cómo el mundo es visto por los otros, a cómo pensamos el universo que creemos que otros ven en el cine. Las imágenes que el cine ofrece a nuestra mirada son la representación de una forma de ver. No son el ver mismo. Son la forma en que pensamos el ver y se inscriben en el universo personal desde el que vemos.*
>
> García García (2000, pp. 12-13)

Como estrategia didáctica, el cine ayuda a pensar y sentir, consolida conocimientos y genera actitudes. Asimismo, despierta el sentido crítico, la creatividad y la capacidad de análisis e intervención en la vida cotidiana. Promueve un tipo de aprendizaje integrado y multisensorial tan potente como los entornos virtuales. Por ello, no es solo un recurso didáctico más al alcance del profesorado, sino una estrategia para su formación integral.

También el cine puede convertirse en una magnífica herramienta para la educación en valores, siempre que al espectador se le capacite para el análisis y la crítica de aquellas situaciones argumentales, símbolos o mensajes que orienten sobre los riesgos a evitar y que apoyen el desarrollo de la madurez personal y social, y el afianzamiento de los valores.

En este sentido, subraya González (2002, p. 32) que "el cine tiene una enorme proyección educativa, en la medida en que ayuda a cultivar el mundo interior mediante la asimilación de la cultura, humaniza los espíritus, permite el aprendizaje humano y eleva al mundo de la razón la mera fuerza vital y espontánea".

Por ello, De la Torre (1996, p. 10) plantea que "el cine formativo se entiende como la emisión y recepción intencional de películas portadoras de valores culturales, humanos, técnico-científicos o artísticos, con la finalidad de mejorar el conocimiento, las estrategias o las actitudes y opiniones de los espectadores".

Dando un paso más, Porter-Moix (citado por González Martel, 1996, p. 134) distingue tres tipos de enseñanza en lo que al papel del cine en la escuela se refiere: enseñanza **con** el cine, enseñanza **por** el cine —pedagógico— y enseñanza **del** cine. En este contexto, Cobo Álvarez (2002, p. 15) matiza que "la didáctica del cine se puede enfocar en dos vertientes: enseñar con el cine o enseñar cine", y añade que "enseñamos con el cine cuando utilizamos en clase una película y enseñamos cine cuando con el lenguaje cinematográfico creamos historias o ponemos al alumno en situación de crear historias".

2. Educación cinematográfica (enseñanza del cine)

Afirma Company (2007, p. 60) que "la enseñanza del cine debería tender a la formación de los espíritus críticos, capaces de enfrentarse a los films concretos y analizarlos, como quería Eisenstein, en la materialidad de su forma". Este autor añade que "la enseñanza de una disciplina como la historia del cine sirve para ubicar en el tiempo datos y conceptos que permitan aprobar un examen, aunque ello no nos dé mayores perspectivas sobre la utilidad de su estudio".

Porter-Moix (citado por González Martel, 1996, p. 136) señala que la enseñanza del cine surge para cubrir una importante necesidad, "la de preparar al público al máximo a fin de que su recepción de mensajes se haga en las mejores condiciones de aprovechamiento y en una posición crítica que desmantele en lo posible el resultado de la invasión audiovisual en la que vivimos".

Jiménez Pulido también (1999, pp. 7-21) insiste sobre la importancia del conocimiento cinematográfico y sus claves gramaticales —morfología,

sintaxis y retórica fílmicas—, como punto de partida para el uso pedagógico del cine, relacionándolo con la ética y las áreas transversales.

Igualmente, Zumalde (2002, p. 31) propone un concepto de análisis que muestra especial sensibilidad respecto a los significantes fílmicos y hace hincapié en la relevancia de elementos específicamente cinematográficos tales como los que conciernen a la

> *puesta en escena, la planificación y el montaje, así como en la interrelación entre los componentes sonoros y visuales, en la certeza de que son estos y su cristalización concreta los que permiten al espectador acceder tanto a los temas como a las peripecias de los personajes* [...]. *La descripción de qué se dice en un film pasa indefectiblemente por la descripción del cómo se dice, que siempre lo es por mediación de unas imágenes y unos sonidos concretos.*

En España, la primera institución oficial dedicada a la enseñanza del cine fue el "Instituto de investigaciones y Experiencias Cinematográficas (IIEC)", más tarde llamada Escuela oficial de Cinematografía (EOC), un centro público de enseñanza profesional que funcionó desde 1947 hasta 1976 y que se convirtió en referente histórico de otras instituciones educativas que surgirán posteriormente. En su constitución y fundación tuvo un papel fundamental el profesor Victoriano López García (Rodríguez Merchán, 2007, p. 14). Este autor (*op. cit.*, 2007, pp. 15-18) propone una interesante cronología de la enseñanza del cine en nuestro país, que sintetizamos a continuación:

- Febrero de 1962: el régimen franquista crea la cátedra de Historia y Estética de la Cinematografía, dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, que pretende, según su propio reglamento de funcionamiento:

  > *Fomentar el estudio y el conocimiento cinematográfico, esencialmente en sus aspectos de exaltación de los valores religiosos y humanos; organizar cursos de enseñanza y cultura cinematográficas para los alumnos universitarios y de los demás centros docentes; difundir el conocimiento de las*

> *producciones cinematográficas de carácter religioso y de exaltación de los valores humanos; cooperar en la organización y desarrollo de las Semanas Internacionales de cine Religioso y de Valores Humanos y en las Conversaciones Internacionales de Cine; así como cualquier otra actividad que tienda a divulgar el conocimiento de la cinematografía.*

Su fin básico es organizar el curso de Cinematografía, que se celebra de manera ininterrumpida desde 1964. La cátedra intenta mantener una modesta actividad editorial a través de la edición de la revista *Cuadernos Cinematográficos*.

- Las reformas educativas de 1971 incorporan los estudios profesionales impartidos en la Escuela de Cinematografía —como los de Periodismo y Publicidad— a la Facultad de Ciencias de la Información, centro de nueva creación en la Universidad Complutense de Madrid.
- Desde 1976 hasta finales de los años ochenta, la citada Facultad de Ciencias de la Información monopoliza la enseñanza de las materias relacionadas con el cine y la televisión desde su rama de Ciencias de la Imagen Visual y Auditiva.
- La gran demanda social de enseñanzas sobre cine y televisión que se manifiesta durante los años ochenta va a estructurar el sistema universitario español con la apertura de Facultades de Ciencias de la Información y de Comunicación Audiovisual de ciclo corto —tres años— o largo —cinco años—.
- A medio camino entre la iniciativa pública y privada, se encuentran otros centros de educación cinematográfica superior, entre los que destacan la Escola Superior de Cinema i Audiovisuals de Catalunya (ESCAC) y la Escuela de Cinematografía y del Audiovisual de la comunidad de Madrid (ECAM).

En Francia, hubo que esperar al año 1984 para que el cine entrara oficialmente en la enseñanza. Con Jack Lang, las cuestiones de formación y sensibilización de los jóvenes al arte cinematográfico se convirtieron en uno de los ejes mayores de la acción de los poderes públicos. En un principio se crearon las clases llamadas 'A3' en el último año de la ense-

ñanza secundaria —aprendizaje de las técnicas de base, de historia del cine y análisis de las películas— (Séguin, 2007, p. 22).

Aunque el cine se incorporó como asignatura o componente de otras materias en alguna universidad británica ya hacia los años cincuenta, fue la disponibilidad de películas en vídeo lo que facilitó su expansión en el sistema educativo universitario, primero en las llamadas 'politécnicas' y en las universidades, y después en los colegios e institutos (Evans, 2007, p. 27).

La historia de la enseñanza del cine en Holanda es larga. En los años cincuenta se nombraron los primeros profesores de cine. Como expone Feenstra (2007, p. 35):

> *Todavía era una asignatura marginal, pero existía. En los años setenta y ochenta, Eric de Kuyper dio un impulso importante fundando en la Universidad de Nijmegen un departamento, pero no fue hasta los años noventa cuando se nombraron los primeros catedráticos. A partir de los años noventa los estudios cinematográficos han florecido con publicaciones fundamentales y una serie de tesis* [...]. *Los estudios cinematográficos se encontraron siempre dentro de estructuras más extensas, porque el cine aislado no puede existir: los medios audiovisuales y los nuevos medios ocupan un espacio importante dentro de la sociedad.*

Lariccia (2007, p. 47) comenta que, en la actual situación italiana, es una opinión muy difundida que en el currículo escolar se vaya introduciendo el lenguaje cinematográfico y audiovisual. Este es uno de los objetivos de la renovación de la escuela italiana para una completa formación de las nuevas generaciones en un contexto de cotidiana transformación y evolución de los lenguajes y de las tecnologías. En Italia, el cine ha sido introducido en las escuelas con diferentes finalidades, pudiéndose distinguir tres ámbitos o aproximaciones:

- La película como ayuda a la enseñanza. Es la práctica más difundida y suele utilizarse la obra de ficción o documental para ilustrar los contenidos de las disciplinas.
- La promoción y difusión del cine dentro y fuera de la escuela. Se organizan actividades como cinefórum o, simplemente, matinés

en los cines para introducir al alumnado en discusiones reflexivas sobre diferentes temáticas.

- La producción de material audiovisual es la actividad que se ha consolidado. En ella, el alumnado, el profesorado y los expertos realizan productos audiovisuales con el objetivo de aprender y utilizar de manera consciente los instrumentos y técnicas cinematográficas.

En el panorama mundial, las décadas de los años 80 y 90 fueron especialmente fecundas en la aparición de experiencias relacionadas con la introducción de la lectura crítica de los medios de comunicación y del cine en programas educativos formales y no formales. El trabajo de los profesores Charles y Orozco (1990), publicado en la obra denominada *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios*, así lo pone de manifiesto.

En el capítulo sexto de dicha obra se señala que, en Australia:

> *La educación sobre los medios ha adquirido la reputación de encontrarse a la vanguardia en la enseñanza de esta materia en el mundo* [...]. *En las escuelas secundarias, los cursos de enseñanza de los medios se dividen en unidades. Para estudiantes de 13 a 14 años de edad, la unidad tiene una duración de 40 horas. Para aquellos con edades comprendidas entre 17 y 18 años la duración de la unidad temática es de 100 horas aproximadamente. El contenido curricular de estas unidades abarca temáticas tales como la introducción a los símbolos de los medios, el lenguaje de los medios, la narrativa y el género, la representación, etcétera.*
>
> Charles y Orozco (1990, pp. 93-98)

No cabe duda de que el análisis cinematográfico debe ocupar un papel destacado en la teoría y práctica de estas unidades didácticas del contexto australiano. En la citada obra, se subraya el importante papel de la Iglesia católica en la formación de la conciencia crítica ante los medios de comunicación, destacándose la especial sensibilidad de la Iglesia latinoamericana en lo relativo a la lectura crítica del cine y los medios de comunicación. En efecto, órdenes religiosas tales como los sa-

lesianos, los dominicos y la compañía de Jesús, especialmente dedicadas a tareas de formación de niños y jóvenes, impulsaron en la década de los años 80 por toda el área iberoamericana centenares de programas de lectura crítica de los medios basados en la práctica de imágenes fijas, cinefórum, creación de prensa escolar, radios campesinas y televisiones locales. Muestra de ello son las acciones de educación popular y lectura crítica de los medios descritas por Efrén Orozco para el área mexicana, cuyo epicentro fue el Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario de Guadalajara (Charles y Orozco, 1990, pp. 188-190).

Mercedes Charles relata igualmente cómo las organizaciones populares de Brasil impulsaron en la citada década la creación de grupos populares que trabajaban para "conocer mejor la televisión, la radio, las historietas, las fotonovelas, las películas, las revistas y los periódicos". Para esta autora, "el análisis de los mensajes se convirtió en un instrumento para desentrañar la propuesta ideológica de los grupos dominantes acerca de la realidad social y de los sujetos sociales que la conforman" (Charles y Orozco, 1990, pp. 222-226).

El análisis comparativo que acabamos de exponer, pone de manifiesto que las prácticas educativas basadas en la enseñanza del cine ocuparon un papel central en los desarrollos curriculares de gran parte de los países de Europa, Australia, América del Norte, central y del Sur. Estamos seguros de que esta fecunda realidad —en la que participaron docentes y discentes que en la actualidad siguen activos en sus sociedades de origen— estará siendo germen y semilla de nuevas acciones de educación cinematográfica, favorecidas por la generalización del uso del cine digital almacenado en soporte CD-ROM —legibles en ordenadores— o DVD y Blu-ray, legibles tanto en ordenadores como en lectores domésticos específicos.

3. Educar con el cine

Séguin (2007, p. 22), basándose en las ideas de Coissac, subrayó el temprano entusiasmo que suscitó la utilización del cine en las aulas cuando, recordando lo escrito por Collette en 1921, puntualizaba que la casi

totalidad de los miembros de la enseñanza pública y privada consideraban la proyección animada como un potente medio de enseñanza y de instrucción. "Por ello, los más ardientes propagadores de la adaptación del cine a la enseñanza son los maestros y las maestras mayores. Al parecer su larga experiencia ha sabido descubrir todo lo que se podía sacar de las producciones cinematográficas".

También De la Torre (1996, p. 10) subraya que "el cine o la televisión son vehículos capaces de cambiar a las personas, de fomentar valores, de formar [...]. No se trata de recurrir al cine didáctico, sino de utilizar el medio en aquellos mensajes que interesen para la formación, aunque el film o programa no estuvieran diseñados con tal finalidad".

Desde el punto de vista didáctico, el cine puede ser un agente preventivo si al espectador se le capacita para el análisis y la crítica de aquellas situaciones argumentales, símbolos o mensajes que orienten sobre los riesgos a evitar, o que apoyen el desarrollo de posiciones más maduras y el afianzamiento de valores. Conviene recordar que el hecho de trabajar con imágenes facilita los procesos de construcción socio-cognitiva de los aprendizajes y hace que estos sean mucho más enriquecedores. En este sentido, Bergala (2007) defiende que "la idea es desarrollar el espíritu crítico y fomentar la intuición y la sensibilidad".

Además, la utilización en la escuela de películas en formato DVD permite percibir y fijar detalles que en el cine o la televisión no se pueden controlar. La posibilidad de repetir escenas o de ver varias veces seguidas una parte o la totalidad del film hace que se compenetren más con la acción, con el lenguaje, con los gestos de los personajes, que se involucren más en las historias y que comprendan mejor el contenido. Además, el DVD permite congelar la imagen con toda perfección, ampliar, guardar en el ordenador fácilmente, elegir idioma, etcétera. Estas posibilidades tecnológico-didácticas han sido ampliamente exploradas en la investigación aplicada de esta tesis doctoral en la que se realizan análisis de secuencias clave de películas cinematográficas —*decoupage* fílmico—, previa extracción de las mismas mediante programas informáticos al uso, congelándose la imagen e incluso capturando fotogramas sustanciales de dichas escenas.

Por otro lado, Gispert (2009) argumenta que el cine se debe introducir en el aula como un objeto de estudio y como un recurso didáctico planteando líneas de actuación entre sus propios componentes y las materias de estudio curricular.

Conviene tener presente, como apunta Martínez-Salanova (2002, p. 51), que "es difícil descubrir un solo tema o núcleo de contenido que no se haya visto tratado de alguna forma en el cine. Siempre es posible encontrar películas o documentales que permitan su utilización como punto de partida en un debate o como rasgo, dato o documento en una investigación o estudio".

García Amilburu y Landeros (2011) añaden que el cine es capaz de plasmar los intereses comunes a muchas personas en lograr que los alumnos sean capaces de reflexionar sobre esta experiencia e incorporarla a su vida de manera significativa en la forma de nuevo conocimiento.

Finalmente Gómez Tarín (2007, p. 75) afirma, refiriéndose al alumnado, que "aunque su cultura es fundamentalmente audiovisual, en cuanto que espectadores televisivos desde su infancia, los mecanismos y procesos que hacen posible la construcción y la fruición de un texto fílmico les son prácticamente desconocidos".

4. La utilización didáctica del cine

Compartimos con Ortega Carrillo y Pérez García (2013, p. 299) la idea de que "el ejercicio de la lectura de textos visuales y audiovisuales es una actividad que tradicionalmente se viene considerando como nuclear en los contextos formativos relacionados con la educación para el uso crítico de los medios de comunicación".

Para este autor, "la lectura de imágenes estáticas es una estrategia didáctica muy eficaz para conseguir que el conjunto de la población adquiera un conocimiento aplicativo de la morfosintaxis y semántica del lenguaje visual, para con ello avanzar en el aprendizaje de la pragmática creativa que permite componer textos visuales de calidad, mediante:

- el dibujo, la pintura y el *collage*,
- el modelado y la escultura,
- la fotografía analógica y digital,
- la infografía creativa,
- la videograbación analógica y digital".

Como apunta Zunzunegui (2007, p. 52), la publicación en 1964 del texto de Christian Metz que llevó por título *Le cinema: langue ou langage?* fue el auténtico pistoletazo de salida de la semiología fílmica. Por aquel entonces, el hecho fílmico era descrito como integrado por "todos esos elementos que pueden encontrarse como tales en la película como objeto determinado" y el hecho cinematográfico, por su parte, estaría conformado por todos esos hechos que rodean a la producción de la película, lo que suele denominarse comúnmente 'elementos contextuales'.

El mismo autor (2007, p. 57) afirma que "el punto de vista analítico no consiste en interpretar la obra sino en poner en evidencia los elementos que esa obra pone en funcionamiento para producir el sentido que tiene, sentido que todo el mundo ya sabe cuál es".

4.1. Lectura de textos visuales

Cualquier imagen puede descomponerse en determinados rasgos para extraer los elementos básicos que la conforman. Los mensajes correctamente producidos —bien sean carteles, videos didácticos o películas— tendrán una elaborada articulación de esas variables destinadas a conseguir el exacto y preciso significado de la imagen representada. Para la correcta lectura objetiva de denotaciones patentes en las imágenes se deben analizar, una a una, dichas variables; esta tarea incomoda en un principio —tal y como sucedía cuando de niños empezamos a leer textos—, pero una vez desarrollada tal destreza nos llevará a un correcto y completo disfrute del mensaje audiovisual (Fombona, 2008, p. 28).

Psicólogos, sociólogos y antropólogos intentan manipular a los consumidores más conscientes y críticos con refinadas estrategias coercitivas,

creando un panorama desolador de alienación y manipulación al servicio de intereses económicos, ideológicos y en muchos casos políticos (Ortega y Robles, 2006).

Ortega (1997, 1999 y 2007) presenta una "pauta para la lectura crítica de textos visuales", que, como el mismo autor desarrolla (1999, p. 301), contiene una cuarentena de experiencias perceptivo-visuales y grafo-motrices que ayudan a conocer los elementos básicos del lenguaje de la imagen —punto, línea, forma y estructura, iluminación, tono, textura, color, plano y composición, punto de vista y angulación—, y añade que dicho método ofrece al alumnado la oportunidad de crear imágenes partiendo de su estructura geométrica que dotan de interés y tridimensionalidad mediante bellas texturas. También analiza el significado y la simbología de las líneas, formas, composiciones, colores, planos y angulaciones.

Otro modelo de análisis es el que presenta Fombona (2008) para la lectura de carteles publicitarios y cuadros pictóricos.

4.2. Lectura de textos sonoros

Aragón, Ballesta y Chacón (2007, p. 101) definen el *sonofórum* como una actividad grupal cuyo objetivo principal es el análisis crítico y estético un elemento sonoro —una canción, una banda sonora o un fragmento de texto musical—, mediante la confrontación de opiniones respecto al tema de la obra musical, a través de un diálogo abierto, dinámico y participativo.

Ortega (1999) habla de la necesidad de un moderador, cuya función es estimular —mucho— y dirigir —muy poco—, para intentar que el grupo extraiga al tema propuesto el mayor fruto formativo, y al texto sonoro o las canciones, complementariamente, la más extensa escala de matices que haga posible la sutileza del grupo.

Los objetivos del *sonofórum* son:

a. El estímulo y desarrollo del sentido crítico y, complementariamente, la sensibilidad estética.

b. El colaborar a conseguir el respeto al punto de vista del otro en el marco de una educación para la diversidad multicultural, la tolerancia y el diálogo constructivo como fuente de evitación y resolución de conflictos.
c. El colaborar al aprendizaje del escuchar al otro no simplemente callando mientras habla, sino poniendo atención a lo que nos dice, ponderándolo y analizando sus posibles contradicciones.
d. El ayudar al enriquecimiento de criterios a través de la diversidad de opiniones —escuela de convivencia y sensibilidad—.
e. El favorecer la ejercitación en la expresión verbal de las ideas, con exactitud, con soltura y sin timidez.
f. La activación de los procesos de inducción y deducción mejorando la capacidad de razonamiento.
g. El ayudar a niños, jóvenes y adultos a conocer más y mejor la morfosintaxis y semántica del lenguaje musical y redescubrir y ampliar horizontes, tanto en lo que respecta a los temas de las canciones como en el disfrute estético de la música, posibilitando la obtención de mayores dosis de placer al escucharla conscientemente (López de la Viesca, 1971, pp. 31 y ss.).

4.3. Lectura de textos audiovisuales: análisis fílmico

Como expone Pérez García (2011), el análisis fílmico fue una disciplina muy arraigada en el mundo académico durante las últimas décadas. Para Vayone y Goliot-Lété (2008), el análisis cinematográfico no es un fin en sí mismo y siempre parte de un encargo a nivel institucional —ámbito de la enseñanza o de la crítica especializada—. El análisis cinematográfico tiene para ellos dos significados: la actividad de analizar y el resultado de la misma.

> *Analizar una película o un fragmento es, ante todo, en el sentido científico del término —al igual que se analiza, por ejemplo, la composición química del agua—, descomponerla en sus elementos constituyentes. Es romper, descoser, desensam-*

> *blar, sacar muestra, separar, quitar y nombrar materiales que percibimos aisladamente 'a simple vista' porque estamos acaparados por la totalidad. Se parte, por tanto, del texto cinematográfico para 'de-construirlo' y obtener un conjunto de elementos distintos a los de la película en sí.*
>
> Vayone y Goliot-Lété (2008, pp. 11-12)

Para Marzal Felici (2007, pp. 64-65), el análisis fílmico es una actividad esencial para la formación de ciudadanos críticos y constituye un *background* imprescindible para abordar el estudio y análisis de otros medios de comunicación audiovisuales, con cuyas formas de expresión y narración mantiene una estrecha relación epistemológica [...]. El análisis fílmico constituye un instrumento de trabajo fundamental para las claves que explican la eficacia, subrepticia u 'oculta' a menudo, de los mensajes que encierran los textos cinematográficos *hollywoodienses*. En los últimos años han aparecido cientos de análisis fílmicos que nos han permitido un gran avance en el campo de la comprensión de los films. Miller y otros (2005) hablan de un agotamiento del modelo de análisis que ellos denominan "los estudios de pantalla", en referencia al estudio de los textos fílmicos en su estricta materialidad.

En el trabajo publicado por Marzal (2007, p. 65) se resalta que el campo del análisis fílmico no es ajeno al de las modas existentes en el terreno de las ideas y de las escuelas de pensamiento. Si en los años sesenta y setenta estuvieron en boga los estudios fílmicos inspirados en posiciones estructuralistas (Barthes, 1980) y psicologistas (Metz, 1979; Mitry, 1978), como reacción a la historiografía más tradicional (Sadoul, 1973), en los ochenta apareció una reacción muy clara frente a los estudios de carácter estructuralista, principalmente desde el neoformalismo norteamericano (Bordwell, Staiger, Thompsom, 1997; Bordwell, 1995), y ya en los noventa asistimos a una reacción a estos planteamientos desde el llamado 'postestructuralismo', el pensamiento postmoderno y el deconstruccionismo. En la última década han entrado con fuerza en nuestro país los estudios cinematográficos inspirados en los llamados 'estudios culturales', investigaciones sobre la significación en cine, basados en análisis sobre la imagen de la mujer, la representación de las diferentes

formas de sexualidad en el cine, de las minorías étnicas o los grupos sociales en el medio fílmico.

Así destaca que para analizar un film no es suficiente verlo; la relación que se establece con el objeto en cuestión requiere una aproximación en profundidad que obliga a revisarlo hasta llegar a sus resortes mínimos. El analista trabaja sobre el film al tiempo que el análisis lo hace sobre sus procesos de percepción e interpretación, que son cuestionados, reordenados y puestos en crisis una vez tras otra [...]. El análisis no está ni mucho menos reñido con la dimensión lúdica del cine, cuya naturaleza no solo es entretener sino también ayudarnos a comprender mejor la realidad que nos ha tocado vivir.

Por último, este autor (2007, p. 66) añade que desde cualquier perspectiva que se aborde el análisis fílmico, casi todos los planteamientos teóricos coinciden en que siempre habrá de darse una tarea: descomponer el film en sus elementos constituyentes —reconstruir=describir— y establecer relaciones entre tales elementos para comprender y explicar los mecanismos que les permiten constituir un 'todo significante' —reconstruir=interpretar—. De este modo, dos grandes procesos engloban a todos los demás en el análisis cinematográfico: la descripción y la interpretación, y es sobre ellos sobre los que debe ser edificado el esquema metodológico que permitirá completar nuestro objetivo.

El proceso de 'de-construcción' del film equivale a la descripción y la posterior 're-construcción', forma parte del proceso de interpretación. Por tanto, la primera conclusión que podemos determinar es que el análisis del film es un proceso con dos estadios fundamentales y diferenciados: la descripción y la interpretación.

Por otro lado, exponen Ortega y Pérez García (2013, p. 300) que la consecución de un cierto dominio de las técnicas básicas para la realización de guiones y composición de textos visuales y audiovisuales resulta especialmente placentera para colectivos acostumbrados a registrar los grandes acontecimientos personales y familiares mediante fotografía y vídeo, ante la popularización del uso de las cámaras —antes analógicas y ahora digitales— de captura fotográfica y grabación audiovisual.

De forma análoga, añaden estos autores (2013, pp. 300-301), el ejercicio adecuado de la creatividad visual y audiovisual permite integrarse activamente en las formas de comunicación propias de la sociedad del conocimiento en la era digital, al poder crear textos visuales y audiovisuales para comunicar ideas o emociones, mediante:

- La confección de presentaciones digitales proyectables o visualizables mediante programas de navegación a través de la *Word Wide Web*.
- La confección de páginas web de naturaleza hipermedia, combinando texto, gráficos dinámicos, imágenes estáticas y dinámicas —animaciones—, sonidos —locución y música— o vídeo-grabaciones visualizables en directo —en línea— o en diferido, mediante programas de *vídeo streaming*.
- La posibilidad de retocar, mejorar o manipular fotografías o dibujos usando programas informáticos de creación gráfica y retoque.
- La posibilidad de montar secuencias de vídeo digital, de introducir rótulos y gráficos y, a fin de cuentas, de practicar la creatividad cinematográfica digital artesanal.

Como repiten una y otra vez teóricos e historiadores del cine, no existe un modelo universal, infalible y válido para cualquier obra cinematográfica que se someta al análisis. Al contrario, el análisis de películas es una actividad inabarcable y de innumerables variables posibles para llevarlo a cabo. Jacques Aumont y Michel Marie en su libro *Análisis del film* (1990) llegan a las siguientes premisas en busca de una definición del análisis:

- "No existe un método universal para analizar films".
- "El análisis del film es interminable, porque siempre quedará en diferentes grados de precisión y de extensión, algo que analizar".
- "Es necesario conocer la Historia del cine y la Historia de los discursos existentes sobre el film escogido para no repetirlos, además de elegir en primer término el tipo de lectura que se desea practicar".

No parece arriesgado entonces afirmar que existen tantos modelos de análisis como películas potencialmente analizables. El modelo de análisis que se utilice para un determinado film debe responder a unos objetivos previamente delimitados y evitar en la medida de lo posible divagaciones interpretativas más propias de la crítica cinematográfica que de la labor analítica. Para facilitar el análisis de una película, unas secuencias o un conjunto de planos, el analista podrá servirse de instrumentos como el *découpage* —término francés que no tiene traducción equivalente en castellano pero que podemos entender como una especie de desglose—.

Por su parte, Aumont (1996, p. 86) afirma que "nunca se debe realizar el análisis aplicando ciegamente una teoría previamente establecida, ni generar sentidos no extraídos directamente del texto, ni privilegiar el sujeto y mirar hacia el autor como origen exclusivo de la significación".

Comenta Ortega (1999, p. 354) que en la práctica alfabetizadora audiovisual y en el marco de una educación multimedia, y preferentemente para el caso de textos audiovisuales de media y larga duración —cortometrajes, teleprogramas y películas—, pueden diseñarse estrategias didácticas que combinen la decodificación lineal de los planos de las secuencias clave y el análisis globalizado de unidades estructurales utilizando técnicas de debate crítico colaborativo tales como el fórum audiovisual, que denomina multimedia-fórum.

Los campos de análisis colaborativo que plantea este autor (Ortega, 1999, p. 354) son:

- **Valoración estética**. Se realiza delimitando el tema, estudiando la riqueza del guion, la adecuación a la traducción audiovisual, la funcionalidad de las escenas respecto al guion, el ritmo de atención del espectador, el nivel de belleza y armonía conseguidos en el decorado, exteriores, vestuario, gestos, lenguaje verbal, música, doblaje, etcétera.
- **Valoración psicoemocional**. Expresa la significación personal del argumento, los efectos emotivos y persuasivos de las secuencias clave, iluminación, cromatismo, encuadre y angulación, efectos sonoros y melodías musicales, ritmo del texto audiovisual, etcétera.

- **Valoración social** teniendo en cuenta el momento de aparición y difusión de la obra, los posibles intereses económicos que persigue, los grupos sociales a los que defiende, el público a quien va dirigida y sus fines sociológicos.
- **Valoración ética**, mediante el descubrimiento de los valores y contravalores ocultos en el guion, el comportamiento de los personajes, las letras de las canciones, los ocultamientos argumentales, las secuencias fotográficas, etcétera.

Con una visión similar, González (1980) define cinefórum como "una actividad grupal en la que a partir del lenguaje cinematográfico o el cine, y a través de una dinámica interactiva o de comunicación entre sus participantes, se pretende llegar al descubrimiento, la interiorización y la vivencia de unas realidades y actitudes latentes en el grupo o proyectadas en la sociedad".

González expone las características del cinefórum:

1. El cinefórum **es una actividad de grupo**: ver una película, de entrada, es una experiencia individual. Su principal objetivo es completar esta experiencia individual mediante el diálogo, estimulando la expresión de las emociones suscitadas y las ideas sugeridas.
2. Debe desarrollarse en un **ambiente propicio**: teniendo en cuenta su aspecto fundamental de actividad grupal, es imprescindible que el ambiente de la actividad sea relajado y al mismo tiempo estimulante, propicio a la implicación personal y al deseo de comunicarse y compartir las vivencias.
3. Es una **herramienta educativa**, ya que persigue una reflexión crítica sobre las propias actitudes, valores y creencias. El diálogo de grupo debe ser la vía que permita manifestar y contrastar las respectivas posturas personales y, de esta forma, confrontándolas, revisar su validez, descubrir nuevas perspectivas, evidenciar eventuales prejuicios, etcétera.
4. **No es un entretenimiento**, ya que los participantes han de tener perfectamente asumido previamente que la actividad no se pro-

grama para llenar ningún vacío, ni como mero pasatiempo. Han de acudir con una actitud positiva, dispuestos a la reflexión, la escucha y la participación.

5. **No puede ser una actividad improvisada**, porque el responsable de la actividad además de haber visto antes la película se tiene que haber informado de todo aquello relacionado con esta que considere relevante y útil llegado el momento del diálogo. También se tiene que documentar acerca del tema general sobre el que versa el cinefórum.
6. **Debe ser una actividad atractiva** al conjugarse los objetivos educativos relacionados con actitudes y valores con la apreciación de los aspectos lúdicos y estéticos propios de las películas: la música, la fotografía, la intriga, la acción… El goce facilita y permite profundizar y sacar más provecho de cualquier experiencia educativa.
7. **Debe incorporar un claro componente cinéfilo**, al permitir el descubrimiento de las características y las posibilidades del lenguaje cinematográfico. Una buena película siempre amplía el 'vocabulario cinematográfico' del espectador y le estimula a interesarse por el medio.
8. Tiene que **valorar el impacto emocional producido**, alentando la manifestación y la puesta en común de las emociones suscitadas por la película.

Planteamos con este autor la organización de las sesiones desde los siguientes tópicos de naturaleza interrogatoria:

- ¿Qué sentimientos o emociones se han despertado en mí a partir del visionado de la película?
- ¿Ha logrado emocionarme o conmoverme? ¿En qué sentido? ¿Me ha dejado indiferente?
- ¿Cuál es, en este momento, mi estado de ánimo? ¿Cómo me siento?
- ¿Qué recuerdos, deseos, aspiraciones o necesidades me ha despertado?
- ¿Qué es lo primero que se me ocurre decir en este momento?

- Después de ver la película, ¿qué experimento: una identificación o un rechazo? ¿En qué sentido? ¿Por qué?

9. Tiene que **incluir un análisis racional**, ya que la puesta en común emocional se debe completar con un análisis de los objetivos que se atribuyen a la película y de los medios utilizados. Este análisis debería ser doble: desde el punto de vista de los valores y desde un punto de vista estrictamente fílmico, tal como ya se ha apuntado anteriormente. De hecho, los aspectos racionales y emocionales se han de complementar mutuamente: "el film pone en juego un sistema de expresión que se dirige rectamente a nuestra estructura sentimental y que aleja, por este motivo, el trabajo interpretativo de un cientifismo ligado únicamente a la razón y a la lógica. Ello no implica, en modo alguno, que deba rechazarse todo esfuerzo intelectual o reflexivo, sino que es imprescindible combinar ambos procesos".

Casetti y Di Chio (1991, p. 11) en su obra *Cómo analizar un film*, ofrecen una completa guía para el análisis del film "como objeto de lenguaje, como lugar de representación, como momento de narración y como unidad comunicativa: en una palabra, del film como texto".

También Lamet, Ródenas y Gallego (1968, pp. 211-216) recogen diversas estrategias de análisis colaborativo y grupal de películas.

4.3.1. Herramientas para el análisis del film

A) El *découpage*

Este término hace referencia a uno de los instrumentos más utilizados por los analistas de films y supone una descripción de la película completa teniendo en cuenta su división en unidades más pequeñas como la secuencia o el plano. Existen múltiples posibilidades de realizar un *découpage,* pero normalmente incluyen una serie de elementos fijos, como son:

- El número de planos y su duración.
- La escala del plano —plano general, americano, primer plano, etc.—, la angulación del plano y su profundidad de campo.
- Los tipos de *raccords* utilizados por el montaje, así como los signos de puntuación —fundidos, encadenados, cortinillas, etc.—.
- Los movimientos de cámara —panorámica, travelling, etc.—.
- Los desplazamientos de los personajes por el campo y fuera de él.
- La banda de sonido y los diálogos de los personajes.

A estos elementos, el analista puede sumar cualquier otro que considere oportuno para una descripción detallada del texto fílmico que le permita desarrollar los objetivos de su análisis. En este caso tampoco existe un modelo estándar y universal de *découpage* y, por tanto, será la primera tarea del analista desarrollar su propio modelo de desglose del film.

B) La segmentación

Otro instrumento de análisis que nos proporciona un soporte sólido para realizar un análisis fílmico es la segmentación, es decir, la división del film en segmentos. Estos segmentos, en los films narrativos, se denominan tradicionalmente secuencias —conjunto de planos con unidad narrativa—. Sin embargo, estas unidades o bloques narrativos en los que se fragmenta un film están sometidos a criterios de delimitación variables. Con el fin de consolidar unos criterios de segmentación de las películas, Christian Metz desarrolló su famosa 'gran sintagmática', creando una tipología más especifica en cuanto a la división del film de ficción.

> *Hay una gran sintagmática del film narrativo. Un film de ficción se divide en un cierto número de segmentos autónomos. Evidentemente, su autonomía es solo relativa, puesto que cada uno adquiere su sentido en relación con el film —siendo este último el sintagma máximo del cine—.*
>
> Metz (1988, p. 153)

La gran sintagmática de Christian Metz distingue seis tipos de unidades sintagmáticas o sintagmas:

1. La escena: reconstituye una unidad que se siente 'concreta' y análoga a las que nos ofrece el teatro o la vida —un lugar, un momento, una acción particular y concentrada—. En la escena, el significante es fragmentario —varios planos—, pero el significado se siente como unitario.
2. La secuencia: constituye una unidad más inmediata, la de la acción compleja —aunque única— que se desarrolla en varios lugares y salta los momentos inútiles. Contrariamente a la escena, la secuencia no es el lugar en que coinciden el tiempo fílmico y el tiempo diegético.
3. El sintagma alternante —montaje paralelo o montaje alternado—: ya no descansa sobre la unidad de la cosa narrada, sino sobre la unidad de la narración que mantiene juntas diferentes líneas de acción. El montaje alternante se divide en tres subtipos según la denotación temporal:
    - Montaje alternativo: el significado de la alternancia es, dentro del tiempo fílmico, la alternancia diegética, es decir, de las acciones presentadas.
    - Montaje alternado: en este caso, el significado de la alternancia es la simultaneidad diegética (dos acciones que se desarrollan en el mismo tiempo diegético).
    - Montaje paralelo: no tienen relación de denotación temporal y, por eso, pueden desarrollarse distintos tipos de simbolismos —Metz da los ejemplos del rico y el pobre, la alegría y la tristeza, etc.—.
4. El sintagma frecuentativo: pone ante nuestros ojos lo que jamás podremos ver en el teatro o en la vida: un proceso completo que agrupa virtualmente un número indefinido de acciones particulares que sería imposible abarcar con la mirada, pero que el cine comprime hasta ofrecérnoslo de forma casi unitaria. Hay tres tipos de sintagmas frecuentativos:

- El frecuentativo pleno: engloba todas las imágenes en una gran sincronía que en cuyo interior deja de tener validez la vectorialidad temporal.
- El semi-frecuentativo: es una serie de pequeñas sincronías en las que la estructura frecuentativa no se despliega en la escala del sintagma entero sino solamente en alguno de sus estadios.
- El sintagma seriado: son breves evocaciones de acontecimientos derivados de un mismo orden de realidades.

5. El sintagma descriptivo: en él, la sucesión de las imágenes en pantalla corresponde únicamente a series de co-existencias espaciales entre los hechos presentados. Es el único sintagma en el que los encadenamientos temporales del significante no corresponden a ningún encadenamiento temporal del significado, sino solo a ordenamientos espaciales de este significado.
6. El plano autónomo no se reduce al famoso plano secuencia, sino que comporta a los llamados insertos y a otros casos intermedios. El plano secuencia es una escena tratada si no en un sólo plano, al menos en una sola toma. Los insertos se definen por su calidad de interpolaciones. Pueden ser de cuatro tipos:
    - Imágenes no-diegéticas: son metáforas puras.
    - Imágenes subjetivas: imágenes no presentes, ausentes según el personaje diegético, como por ejemplo los sueños, las alucinaciones, los recuerdos, etcétera.
    - Imágenes plenamente diegéticas y reales pero desplazadas.
    - Imágenes insertas explicativas: son los planos detalle, los efectos lupa.

Todos estos tipos de imágenes solo son inserciones cuando son presentadas solo una vez y en medio de un sintagma al que no pertenecen. Sin embargo, si son organizadas en serie y presentadas en alternancia con otra serie, dan lugar a un sintagma alternante.

> *Estos seis grandes tipos sintagmáticos solo pueden ser señalados en relación con la diégesis, pero dentro del film. Corresponden a elementos de la diégesis, no a la diégesis a secas.*
>
> Metz (1988, p. 156)

La segmentación de un film permite reducirlo poco a poco al mínimo sintagma del lenguaje cinematográfico, que comúnmente supone el plano. Eso sí, como señala Metz, la producción de sentido tiene lugar gracias a la combinación entre ellos. Podemos, por tanto, segmentar un film en grandes bloques narrativos —'secuencias' según Metz—, para posteriormente acometer un proceso de fragmentación hasta llegar al plano.

C) La descripción de las imágenes

Volveremos a hablar acerca de esta reflexión de Metz sobre el lenguaje, la diégesis y el film cuando tratemos los problemas y límites narrativos del cine. Ahora, vamos a continuar detallando algunos instrumentos que apoyan el análisis del film. El caso de la descripción de las imágenes del film resulta particular, pues como expresan Aumont y Marie (1990, p. 73):

> *Describir una imagen —es decir, traducir a lenguaje verbal los elementos informativos y significativos que contiene— no es empresa fácil, a pesar de su aparente simplicidad. Y mucho menos desde el momento en que una segmentación fílmica, es decir, la descripción detallada de los planos que componen el film, presupone siempre una firme elección analítica e interpretativa.*

Por tanto, describir las imágenes de una secuencia o de un film completo, supone un primer paso interpretativo por parte del analista, marcado por las pretensiones de su ejercicio analítico, destacará diversas particularidades de las imágenes en detrimento de otras. Además del carácter selectivo de toda descripción, nos encontramos también con otro factor importante: la dificultad del lenguaje verbal o escrito para abarcar en su totalidad la descripción del espacio fílmico, pues no hay

que perder de vista la noción de que el espacio fílmico no es solo el mostrado en el cuadro. Así, desde la incipiente fase analítica que supone la descripción de las imágenes, el analista se ve obligado a tomar ciertas decisiones que marcarán el rumbo de su labor interpretativa posterior. Según el modelo de análisis propuesto por Marzal y Gómez Tarín (2007, pp. 49-50), la segmentación del film para su lectura, se apoyaría en tres criterios: unidad de lugar, de personaje y de acción o tono —función dramática—. Estas unidades se combinan de dos maneras, respondiendo a las categorías de Metz que corresponden a la 'escena' —sin elipsis temporal—, unidad más sencilla, y la 'secuencia' —con elipsis—, unidad más compleja y que los autores denominan segmento estático y segmento activo, respectivamente.

Este proceso de deconstrucción del texto fílmico es un primer paso indispensable para el análisis, que propondrá una reconstrucción del mismo desde una de las distintas perspectivas del análisis, pues como hemos dicho antes, un film resulta inabarcable e inagotable para el análisis y siempre hay que priorizar unos aspectos sobre otros.

D) Cuadros, esquemas y gráficos

Para concretar el proceso de descripción y segmentación del film, los analistas se sirven de herramientas variadas, aunque destacan tres herramientas formalizadas que responden valiosamente a la necesidad de poner sobre el papel un *découpage* de planos o una segmentación de secuencias. Estos tres recursos son los cuadros, los esquemas y los gráficos.

El *découpage* puede presentarse en forma de cuadro, que incluirá todos aquellos aspectos que el analista desee especificar —número de plano, de secuencia, movimientos de cámara, acciones, banda de sonido, etc.—. No existe tampoco en estos casos un modelo estándar para la creación de cuadros. Será labor del analista el diseño del modelo. A continuación, ponemos el ejemplo de un cuadro realizado para el análisis de la película *Suspense* (*The Innocents*, Jack Clayton, 1961):

SEC.	PLANO TC IN	FOTOGRAMA	LOC. día/noche	PER.	DES. TÉCNICA ACCIONES	DES. TÉCNICA PLANIFICACIÓN	DES. TÉCNICA MOV. CÁMARA	BS DIÁLOGO	BS MÚSICA	OTROS	TRANSICIÓN
1	3 32:55		Casa de Bly. Salón Int/noche	Miles	Miles sigue dibujando y contesta sin levantar la vista del papel	Plano general de Miles tendido en el suelo	–	Miles: *Lo dice por educación*	No		A corte
1	4 32:59		Casa de Bly. Salón Int/Noche	Ms. Giddens y Flora	Giddens, cosiendo, se sorprende de las palabras de Miles mientras Flora la mira	Plano medio corto de Ms. Giddens con Flora de perfil. Profundidad de campo que se repetirá en los mismo planos	–	Miles en off: *¿Qué seré de mayor?*	No	No termina la frase en ese plano	A corte
1	5 33:01		Casa de Bly. Salón Int/Noche	Miles	Miles pregunta y mira a Giddens	Plano general de Miles tendido en el suelo	–	Termina la frase del plano anterior	No	Contraplano anterior	A corte
1	6 33:03		Casa de Bly. Salón Int/Noche	Ms. Giddens y Flora	Misma situación	Plano medio corto de Ms. Giddens con Flora de perfil	–	Giddens: *Lo que tú quieras*	No	Contraplano anterior	A corte

Cuadro 1. Ejemplo de Découpage

Como se puede observar, este cuadro incluye también fotogramas del film, que pertenecen a los elementos citacionales del film, por lo que resulta una combinación de instrumentos descriptivos y citacionales, según la tipología de Aumont y Marie (1990).

Los esquemas y los gráficos constituyen herramientas muy válidas para ejemplificar diversas características de los segmentos analizados, tales como las relaciones entre personajes, sus movimientos en el espacio fílmico, el desarrollo narrativo o la puesta en escena. Estos recursos permiten mostrar de manera clara y concisa determinados aspectos del film y son frecuentemente usados también por los creadores de la película en la fase de rodaje —por ejemplo, la planta con tiros de cámara y movimientos en cuadro de los personajes—. Por tanto, no son recursos exclusivos de los analistas, sino al mismo tiempo, son muy pertinentes para los profesionales del cine.

E) Elementos citacionales del film: fragmentos, fotograma y *storyboard*

Al igual que ocurre con los textos literarios, la cita constituye un recurso de capital importancia para apoyar un análisis con fundamentos. En el texto fílmico, la cosa es más complicada, pues transcribir al lenguaje escrito las imágenes del film es una tarea utópica, dada la diferente naturaleza de los lenguajes. Sin embargo, existen instrumentos que nos permiten acercarnos al film de una forma más precisa, aunque siempre prescindiendo de la ilusión de movimiento propia del arte cinematográfico y del sonido. Estamos hablando de los fragmentos del film, los fotogramas (parada de imagen) o los extractos del *storyboard*.

Con respecto a la utilización del fragmento de film para apoyar el análisis, Aumont y Marie advierten de los peligros que puede conllevar dicha operación:

> *El inconveniente más serio es que podemos acostumbrarnos a ver los films únicamente a trozos, lo que conduciría, a la larga, a contemplar los films como colecciones de fragmentos potencialmente citables —peligro más que confirmado en los*

> *estudios literarios—. Aprovecharemos, pues, esta ocasión, para insistir de nuevo en la necesidad de no realizar jamás un análisis que pierda de vista el film analizado, de volver a él siempre que sea posible.*
>
> Aumont y Marie (1990, p. 82)

Por tanto, no hay que caer en el error de tomar los fragmentos del film como algo autónomo, con significado propio. Lo importante es considerarlos dentro del marco del texto completo, el film en su totalidad. Siempre tenemos que tener en mente que estamos analizando un fragmento que corresponde a una obra de mayor dimensión y que adquiere su sentido como parte de un todo. No podemos tomar el fragmento como algo independiente y cerrado.

La parada de la imagen, también denominada fotograma, permite al analista aislar una imagen determinada dentro del film. Sería la unidad mínima para la descomposición formal de la imagen, pues, como sabemos, el sonido no se puede 'parar'. La elección del fotograma es muy importante y siempre se tiene en cuenta elegir el más significativo y el que menos *flou* tenga, para facilitar la correcta lectura de la imagen, evitando las molestias de la imagen borrosa, movida o ilegible. Con mucha frecuencia, se escogen los fotogramas iniciales y finales de un plano, y si este es de larga duración, se escogerán también los más significativos de su desarrollo.

El fotograma facilita el análisis de la imagen, al proporcionar la posibilidad de estudiar los elementos formales de la imagen, como la iluminación, los movimientos de cámara, las angulaciones, la profundidad de campo, etc., convirtiéndose, de esta forma, en la herramienta más eficaz para dichos propósitos. Sin embargo, poca validez o ninguna tienen para el estudio narrativo del film, pues este tiene que ser visto desde la continuidad, hecho que anula el aislamiento de la imagen.

Finalmente, otro instrumento citacional del film lo constituye el extracto del *storyboard*, aunque, como sabemos, no se realizan *storyboards* para todas las películas. Se trata de un guion gráfico que permite seguir, mediante dibujos, el desarrollo de los movimientos de cámara en las secuencias. Las especificaciones técnicas proporcionan la posibilidad de

comparación con el fragmento final que forma parte del texto fílmico, con el fin de descubrir las similitudes y diferencias que existen entre ellos y desentrañar los mecanismos técnicos que se han llevado a cabo para producir las imágenes. Como hemos dicho antes, la utilización del *storyboard* no es muy común entre los analistas porque, o bien, la película objeto de análisis carece de dicho instrumento o, simplemente, no se tiene acceso a él. Sin embargo, por ejemplo, Eric Rohmer, en su análisis de *Fausto* (*Faust - Eine deutsche Volkssage*, F.W. Murnau, 1926), se atrevió a dibujar sus propios croquis sobre fotogramas del film, exponiendo de manera lúcida la composición de la imagen de determinados planos de la obra de Murnau.

F) Herramientas documentales

Para concluir con este repaso a los elementos disponibles para llevar a cabo la tarea analítica —recordemos, no forman un conjunto cerrado, siempre pueden encontrarse algunos más— mencionaremos los instrumentos de carácter documental, que pueden ser de naturaleza anterior a la difusión del film o posterior a la misma.

La mayor parte de los instrumentos anteriores al estreno y difusión de la película procede de las fases de pre-producción, rodaje y post-producción. El guion —o distintas versiones del guion—, los desgloses, el guion técnico, los planes de rodaje, los guiones de montaje, etc., todos estos elementos, y algunos más, pueden ser útiles para el analista a la hora de realizar sus labor de análisis. Hay que decir que algunos de ellos —el guion literario o el guion técnico, por ejemplo— sufren variaciones respecto al resultado final que constituye el texto fílmico. Por tanto, su utilización se ve reducida, pues el montaje final puede haber cambiado de manera significativa su contenido. Además, el acceso a este tipo de documentos es limitado, pues su difusión pública es bastante restringida y, en muchas ocasiones, habrá que recurrir a las productoras o a los autores para adquirir tales materiales.

El material referente a una película tras su estreno o difusión pública, es de una naturaleza muy variada. Podemos encontrarnos con

elementos que proceden de la publicidad y marketing de un film, tales como fotografías fijas, carteles promocionales, *dossiers* de prensa o *press-books*, etcétera. Otros elementos procederán del exterior de la producción del film, como los datos de taquilla, las críticas de la prensa diaria o de la prensa especializada, los artículos de opinión sobre el film —que suelen tener un carácter más sociológico que artístico—, y, en ocasiones, los análisis fílmicos en profundidad. Todos estos elementos están a mano del analista, quien siempre debe tenerlos en cuenta para mejorar los fundamentos de su análisis.

Por último, Ortega Carrillo y Pérez García (2013, pp. 302-305), en su "Programa de Alfabetización para el uso Didáctico del Cine Digital (PRADICI-DIG)", reúnen varias de las herramientas anteriormente expuestas para enseñar a utilizar el cine de forma didáctica en el aula y tienen como principales objetivos:

- Descubrir, aprender y utilizar creativamente los elementos del alfabeto visual en su dimensión comunicacional, dentro de las obras cinematográficas.
- Descubrir, aprender y utilizar creativamente los elementos básicos del lenguaje sonoro y musical que aparecen en las obras fílmicas.
- Mejorar el conocimiento de la semántica de la imagen y el sonido cinematográfico.
- Aprender a leer críticamente textos visuales y audiovisuales de naturaleza fílmica.
- Favorecer la educación perceptivo-visual y ético-estética.

En el cuadro adjunto se muestran las etapas articuladas de este proyecto.

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN PARA EL USO DIDÁCTICO DEL CINE DIGITAL 2 (PRADICI-DIG-2)				
Análisis de las conclusiones y resultados de la investigación piloto				
Revisión del cuestionario para el diagnóstico inicial y final (CUDICOCI)				
Validación por el criterio de jueces				
Aplicación del cuestionario (PRETEST)				
Tabulación y análisis de resultados				
Estructuración del programa adaptado a los resultados del cuestionario (PRADICI-DIG-2)				
Tópicos didácticosa				
Lectura de imágenes fijas	**Multimedia fórum**	**Análisis de secuencias** (*Découpage*)	**Análisis de fragmentos sonoros**	**Creación de películas digit. con *The Movies***
Individual	Grupal-colectiva	Individual	Individual	Grupal-colectiva
Evaluación y calificación	Evaluación y calificación	Evaluación y calificación	Evaluación y calificación	Evaluación y calificación
Implementación del programa				
Aplicación del cuestionario CUDICOCI (Postest)				
Aplicación del cuestionario CUDICOCI (Postest)				
Tabulación y análisis estadístico de resultados				
Conclusiones				

Cuadro 2. Etapas del PRADICI-DIG. Fuente: Pérez García y Ortega Carrillo (2013)

5. Buenas prácticas en educación cinematográfica: algunos programas consolidados

La Unión Europea (1995) en su *Libro Blanco Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* advertía que la sociedad de la información y el fenómeno de la globalización son el telón de fondo y el marco en el que se sitúa actualmente la formación, tanto en su relación con la cultura general como con el desarrollo de las aptitudes para el empleo.

La sociedad del conocimiento ha de conformarse como una solidaria red de creación y compartición de conocimientos, de resolución compartida de problemas y de reelaboración y vivificación de aquel conocimiento obsoleto que pueda ser reutilizable.

Las instituciones educativas formales, no formales e informales, han de jugar un destacado papel en la definición y consolidación de esta sociedad solidaria del conocimiento. Como señala Martínez (2008, p. 236), el entorno digital ha dado lugar a una nueva cultura que está redundando en una forma original de organizar la formación, el conocimiento y la vida en la sociedad digital. Quedan diluidos los límites espaciales del saber, los tiempos y los modos de organizar la transmisión del conocimiento, que se han transformado en una comunicación de experiencias y en un universo cada vez más compartido de ficciones.

La juventud digital ha aprovechado los sistemas de intercambio de información para dilatar el acopio de documentación digital multimedia disponible, llenando los discos duros de películas de cine, acrecentando este universo compartido de ficciones.

Para los docentes de la era digital, el acceso con coste cero a material cinematográfico compartido a través de diversos portales de internet, permite realizar una apuesta clara y firme por la inserción del cine digital en los desarrollos curriculares de las diversas etapas educativas.

Conviene no olvidar que, bajo la etiqueta de cine educativo o didáctico, puede designarse a aquel que está específicamente diseñado para usarse en ambientes educativos. Para Lefranc (1973, p. 111) el cine educativo se caracteriza por estar "producido con destino a un público determinado".

Por su parte, De Pablos (1986, p. 70) lo describe como "todo film realizado específicamente para conseguir el aprendizaje de unos contenidos, habilidades o actividades previamente identificados".

En este sentido, Brown, Lewis y Harcleroad (1975, pp. 180-183) indican la existencia de una serie de ventajas del uso del cine didáctico como recurso educativo en el aula:

- El cine ayuda a superar algunas barreras intelectuales del aprendizaje.
- Las películas ayudan a superar algunos obstáculos físicos de la experiencia directa a través de diferentes técnicas cinematográficas.
- Permite recrear acciones o procesos que han ocurrido, tal vez ocurran o quizá nunca ocurran, independientemente de que sean o no visibles para el ojo humano.
- Existen ventajas psicopedagógicas en cuanto a la motivación y atención del alumnado.

De la Torre (1996) y otros clasifican el cine educativo en cuatro géneros:

- Cine de género didáctico: normalmente documentales o series claramente con finalidad instructiva.
- Cine de género cultural: de contenido principalmente cultural —histórico, artístico, biográfico, científico, etc.—.
- Cine comercial con mensajes constructivos: la intencionalidad comercial no está reñida con la expresión de valores positivos humanos y sociales.
- Cine de difícil justificación formativa: predominan las escenas e ideas sobre valores negativos que difícilmente permiten su uso constructivo.

La producción de este género de películas se efectúa en todas las instituciones que necesitan facilitar instrucción o información a sectores amplios de público. Desde las instituciones docentes a los organismos

oficiales, de las grandes industrias a las compañías de aviación, estas corporaciones se ayudan del cine para dar eficacia práctica a las enseñanzas. El campo que ofrece la televisión a los cortometrajes educativos es también muy amplio, y casi todas las grandes cadenas televisivas tienen su producción especial, asesorada por expertos en educación.

Tal y como venimos señalando, la utilización del cine en el aula se viene realizando en diversidad de programas desde hace décadas. Algunos de los más valiosos proyectos y experiencias consolidados dentro del ámbito de la educación audiovisual son el programa que financió el CNICE *El Cine: un recurso didáctico,* la revista *Making Of: Cuadernos de Cine y Educación,* las web *Asociación de la Prensa Juvenil: Cine y Educación* o *Aprender de cine, aprender de película* y el proyecto "Cineaula: educando con el cine".

Bibliografía

Aragón Carretero, Y.; Ballesta Pagán, J. y **Chacón Medina, A.** (2007). La alfabetización visual en el lenguaje sonoro. En Ortega Carrillo, J.A. y Chacón Medina, A. (Coords.). *Nuevas tecnologías para la educación en la era digital.* Madrid: Ediciones Pirámide.

Aumont, J. (1996). *A quoi present les films.* París: Seguier.

Aumont, J. y **Marie, M.** (1990). *Análisis del film.* Barcelona: Paidós.

Bergala, A. (2007). *La Hipótesis del Cine: pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Barcelona: Laertes, S.A. de Ediciones.

Bordwell, D. (1995). *El significado del film. Inferencia y retórica en la interpretación cinematográfica.* Barcelona: Paidós.

Bordwell, D.; Staiger, J. y Thompson, K. (1997). *El cine clásico de Hollywood. Estilo cinematográfico y modo de producción hasta 1960.* Barcelona: Paidós.

Brown, W.; Lewis, B. y Harcleroad, F. (1975). *Instrucción audiovisual. Tecnología, medios y métodos.* México: Trillas.

Casetti, F. y **Di Chio, F.** (1991). *Cómo analizar un film.* Barcelona: Paidós.

Charles Creel, M. y **Orozco Gómez, G.** (1990). *Educación para la recepción: hacia una lectura crítica de los medios.* México: Editorial Trillas.

Cobo Álvarez, M. (2002). *Aprendiendo con el cine.* Sevilla: Publicaciones MCEP.

Company, J.M. (2007). Para una metodología de la enseñanza del cine: ¡Viene el rinoceronte! *Comunicar*, XV (29), pp. 59-62.

De la Torre, S. (coord.). (1996). *Cine formativo. Una estrategia innovadora para los docentes*. Barcelona: Octaedro.

De Pablos, J. (1986). *Cine y Enseñanza.* CIDE, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Evans, P. (2007). La enseñanza de cine en el sistema educativo británico. *Comunicar*, XV (29), pp. 27-29.

Feenstra, P. (2007). La enseñanza del cine en Holanda: cinefilia y emergencia del cine español. *Comunicar*, XV (29), pp. 31-38.

Fernández, C. (1973). *Iniciación al lenguaje del cine.* Madrid: Dirección General de Cinematografía del Ministerio de Cultura.

Fombona Cadavieco, J. (2008). *Lectura de imágenes y contenidos. Competencias para el análisis de la forma y contenidos del audiovisual: hacia una teoría de la composición.* Madrid: Editorial CEP.

García García, F. (2000). El niño en el cine: historia de una mirada. En García García, F. (Coord.). *La imagen del niño en los medios de comunicación.* Madrid: Huerga Fierro.

García Amilburu, M. y Landeros Cervantes, B. (2011). *Teoría y práctica del análisis pedagógico del cine.* Madrid: UNED.

Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación.* Barcelona: Lartes Ediciones.

Gómez Tarín, F.J. (2007). Narrativa cinematográfica y enseñanza del cine. *Comunicar*, XV (29), pp. 75-80.

González Lucini, F. (1980). *Música, canción y pedagogía*. Barcelona: Edebe.

González Martel, J. (1996). *El cine en el universo de la ética. El cinefórum.* Madrid: Grupo ANAYA.

González Subirá, J.F. (2002). *Aprender a ver cine*. Madrid: RIALP.

Jiménez Pulido, J. (1999). *El Cine como modelo educativo*. Madrid: Ediciones Hermes.

Lamet, P. M.; Ródenas, J.M. y Gallego, D. (1968). *Lecciones de cine: Historia, estética y sociología.* Tomo II. Bilbao: Mensajero.

Lariccia, F. (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo italiano. *Comunicar*, XV (29), pp. 47-49.

Lefranc, R. (1973). *Las técnicas audiovisuales al servicio de la enseñanza*. Buenos Aires: El Ateneo.

Martín Martín, A. y **Guardia González, S.** (1976). *Comunicación audiovisual y educación*. Salamanca: Anaya.

Martínez Rodrigo, E. (2008). *Interactividad digital: nuevas estrategias en educación y comunicación*. Madrid: EOS.

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2002). *Aprender con el cine, aprender de película. Una visión didáctica para aprender e investigar con el cine*. Huelva: Grupo Comunicar.

Marzal Felici, J. (2007). El análisis fílmico en la era de las multipantallas. *Comunicar*, XV (29), pp. 63-68.

Marzal Felici, J. y **Gómez Tarín, F. J.** [Eds.] (2007). *Metodologías de análisis del film*. Madrid: Edipo.

MEC (2002). *El cine, un recurso didáctico*. Madrid: MEC.

Metz, C. (1979). *Psicoanálisis y cine. El significante imaginario*. Barcelona: Gustavo Gili.

— (1988). La gran sintagmática del film narrativo. En Barthes, R. (Ed.) *Análisis estructural del relato. Communicatios* (8). México: Premiá editora de libros, 6º edición.

Miller, T.; Govil, N.; Mcmurria, J. y **Maxwell, R.** (2005). *El nuevo Hollywood. Del imperialismo cultural a las leyes del marketing*. Barcelona: Paidós.

Mitry, J. (1978). *Estética y psicología del cine* (2 vols.). Madrid: Siglo XXI.

Ortega Carrillo, J. A. (1997). *Comunicación visual y tecnología educativa, implicaciones curriculares y organizativas de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Granada: Grupo Editorial Universitario (2ª Ed. en 1999).

— (1999). *Comunicación visual y Tecnología Educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

— (2007). La alfabetización visual y su tecnología. En Ortega Carrillo, J.A. y Chacón Medina, A. (Coords.). *Nuevas Tecnologías para la Educación en la era digital*. Madrid: Pirámide, pp. 55-87.

— (2008). Los medios didácticos y su tecnología. En De la Herrán, A. y Paredes, J. (coords.). *Didáctica General: La práctica de la Enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw Hill, pp. 215-234.

Ortega Carrillo, J. A. y **Robles Vílchez, M. C.** (2008): Análisis axiológico-educativo de videojuegos de temática violenta. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información,* 9 (3).

Ortega Carrillo, J. A. y **Pérez García, A.** (2013). El cine digital en la formación inicial del profesorado: una experiencia innovadora realizada en la Universidad de Granada. *Educación XXI*, 16 (2), pp. 297-320.

Pérez García, A. (2011). La alfabetización audiovisual desde la lectura de textos visuales, gestuales, sonoros y multimedia. *Dialógica Revista Multidisciplinaria,* 8 (1), 69-92.

Rodríguez Merchán, E. (2007). La enseñanza del cine en España: perspectiva histórica y panorama actual. En *Comunicar*, XV (29), pp. 13-20.

Sadoul, G. (1973). *Histoire générale du cinema, VI.* París: Denoël.

Séguin, J.C. (2007). La enseñanza del cine en el sistema educativo francés. *Comunicar*, XV (29), pp. 21-25.

Unión Europea (1995). *Libro Blanco. Enseñar y aprender: Hacia la sociedad del conocimiento.*

Vanoye, F. y **Goliot-Lété, A.** (2008). *Principios de análisis cinematográfico.* Madrid: Abada Editores.

Zumalde, I. (2002). *Los placeres de la vista. Mirar, escuchar, pensar.* Valencia: Filmoteca.

Zunzunegui, S. (2007). Acerca del análisis fílmico: el estado de las cosas. *Comunicar*, XV (29), pp. 51-58.

Uso do cinema na didática da história
Do cinema educativo ao cinema didático

Cláudia Ribeiro
Prof. Auxiliar da FLUP e Investigadora do CITCEM

Luís Alberto Alves
Prof. Associado da FLUP e Investigador do CITCEM

> *La plupart des outils de l'historien ont subi une semblable réévaluation réflexive. Les images, pour commencer* […]. *Scrutant la façon don't les narrations littéraires ou cinématographiques enferment d'autres formes d'écriture de l'histoire, ils ont, jouant avec la fiction, le presque vrai ou la place de l'auteur, échafaudé d'autres modes d'interprétation du passé.* […] *Ce qui est manifeste, en tous cas, dans la petit monde des historiens, c'est l'avénement d'un véritable pluralisme épistémologique* […].
>
> Granger (2013, pp. 15-16)

> *O cinema descobriu a história antes de a História descobri-lo como fonte de pesquisa e veículo de aprendizagem escolar. No início do século xx, os films históricos quase foram sinónimo da ideia de cinema, tantos foram os films que procuraram na história o argumento para os seus enredos. Nunca é demais reiterar as três possibilidades básicas de relação entre história e cinema: o cinema na História; a história no cinema e a História do cinema.* […] *O cinema na História é o cinema visto como fonte primária* […]; *a história no cinema é o cinema abordado como produtor de discurso histórico e como intérprete do passado; a História do cinema enfatiza o estudo dos avanços técnicos, da linguagem cinematográfica e condições sociais de produção e recepção de films* […].
>
> Napolitano (2011, p. 240)

Duas entradas de contextos historiográficos diferentes para colocarmos os problemas: **epistemológico** de construção do conhecimento histórico;

didático de (re)construção do conhecimento da História em contexto de sala de aula e perante alunos que têm essa disciplina no seu currículo, básico ou secundário. Um problema e outro remete-nos também para o sentido de utilidade individual e social, tanto da História como da arte cinematográfica, enquanto recurso e enquanto bem cultural.

No primeiro caso, e quando se fala do papel da História, da função dos historiadores e nas interrogações que eles hoje colocam à sua 'profissão' científica e à sua função social, encontramos pequenos afluentes de pensamentos que nos levam ao curso principal de indefinição conceptual, de pluralismo interpretativo do passado e de multiplicação de fontes que devem ser consideradas nesse processo de construção, desempenhando as imagens fixas — fotografia — ou em movimento — cinema — um papel central nessa redescoberta e reconstrução do passado. O pluralismo epistemológico como ponto de chegada é a aceitação da pobreza do individualismo face à riqueza do trabalho coletivo, pluridisciplinar e multicompetente. Mesmo que não seja um processo pacífico em todas as escolas historiográficas — o caso francês é muito diferente do inglês ou norueguês (como pode observar-se na obra citada) — é pelo menos motivo de inquietação. Tudo isto interessa-nos, porque se na *oficina do historiador* estes aspetos são motivo de preocupação, no *atelier da sala de aula* os recursos didáticos para o ensino da História terão também de refletir estas preocupações. Se as receitas didáticas ainda não existem — alguma vez existirão? esperamos que não! — pelo menos as experiências investigativas devem existir e usarem o rigor metodológico que tornem as suas conclusões credíveis e 'replicáveis' noutros contextos para verificarmos o nível da sua utilidade e a capacidade da sua generalização.

No segundo caso, analisado o texto de um autor inscrito numa obra que trata as 'fontes históricas' que devemos utilizar para diversificar formas de ensinar e de aprender História, curiosamente intitulado 'A História depois do papel', acentua-se por um lado a preocupação em trazer o film para a sala de aula enquanto recurso historiográfico, mas também sugere-se aos 'escritores da História' que olhem para a sétima arte, pelo menos de uma forma tão aberta quanto o cinema usou para 'ir buscar' à História argumentos para a construção de uma outra narrativa interpre-

tativa do passado. Sabendo nós ainda que as crianças e jovens que passam pelos nossos espaços escolares devem incorporar na sua formação muito mais do que uma soma de saberes disciplinares, na História como noutras disciplinas, deveremos prepará-los para serem consumidores ativos e críticos dos bens culturais que vão ter à sua disposição na sua cidadania ativa. Não vale a pena discutirmos sempre e apenas o papel da escola em abstrato, devemos saber analisar o papel de cada disciplina em concreto para cumprir esse desiderato.

Na conjugação destas ideias iniciais, importa quebrar a auréola da novidade/atualidade e trazer para a discussão, num espaço cronológico aceitável, a intemporalidade do que observamos, do que pensamos e daquilo onde consideramos ser inovador. No caso português, e como provocação, vamos ao regime autoritário do Estado Novo identificar esta ligação entre o cinema 'educativo' e as realidades didáticas, conseguindo espreitar nas suas diretrizes, formas precisas de utilizar e rentabilizar o cinema em contexto educativo e até de o usar como recurso motivador para atrair os mais 'avessos' à escola.

Recuemos, então, para vermos a atualidade do que dizemos.

1. O uso improvável e controlado - O cinema educativo e o Estado Novo

Ao analisar o espólio da atual Escola Secundária Sá de Miranda e antigo Liceu, o investigador Bento Duarte da Silva da Universidade do Minho, relativamente à aquisição de equipamentos, identificou quatro momentos principais:

> [...] *O primeiro, que abrange toda a segunda metade do século XIX e início do século XX, é marcado pela penúria de meios em correspondência à adopção do método de ensino tradicional; O segundo, iniciado com o Estado Novo, é marcado essencialmente pela descoberta do cinema educativo; O terceiro, iniciado na década de 60, mas apenas com afirmação na década de 80, é marcado pela introdução dos meios audiovisuais no ensino; O quarto, iniciado em finais da década de 80 e que percorre a*

> *primeira parte da década de 90 é marcado pela entrada da informática; O quinto, em curso, está marcado pelo multimedia e pelas redes telemáticas de comunicação* [...].
>
> Silva (2001, p. 238)

Sendo que, para nós, o mais importante aqui seja o segundo momento, não deixa de, desde logo, ser surpreendente, que os Liceus desde a década de 1930 tenham apostado na aquisição de equipamento procurando rentabilizar de forma educativa e didática — das diferentes disciplinas — o contributo que o cinema podia dar. Aqui não houve interrupções com uma dinâmica de pensamento e de decisões que já vinha da 1.ª República. Relembremos que o regulamento da reforma de 1918 do governo de Sidónio Pais determinava que os liceus deveriam ter, para além dos outros recursos e meios já definidos em reformas anteriores — como biblioteca e laboratórios para trabalhos práticos de química, física, mineralogia e geologia, ciências biológicas e geografia —, uma das salas adaptada a salão cinematográfico[1]. Era já o reflexo de uma pedagogia mais ativa, mais participativa, mais experimental mas também mais atualizada que o movimento da Escola Nova protagonizou. Adolfo Lima, por exemplo, na sua obra "Educação e Ensino" (1914) considera importante que o aluno "explique e dê o seu parecer sobre o que viu, ouviu, leu ou fez". António Ferrão, em 1922, num artigo intitulado "O Teatro e o Animatógrafo na Educação" previa já a importância do cinema no processo de comunicação pedagógica e a sua utilização, entre outras, nas disciplinas de História, Geografia e Ciências Naturais, considerando que por meio do cinema tudo se pode ensinar, e concluindo que a exibição de fitas, precedida ou acompanhada de prelecções, vale muito mais que a leitura de centenas de páginas de obras de história ou a audição de muitas dezenas de lições e descrições verbais (Silva, 2001, p. 241).

Mário de Vasconcelos e Sá, professor liceal licenciado em Ciências Histórico-Geográficas e Filosóficas, numa intervenção no IV Congresso Pedagógico do Ensino Secundário Oficial realizado em Braga em 1930, teorizando sobre as vantagens da mensagem visual sobre a mensagem oral e rebatendo críticas formuladas sobre a criação de uma situação de passividade intelectual e de facilidade, afirma:

1 Artigos 5 e 6 do Decreto 4650 de 14 de julho de 1918 (reforma da instrução secundária).

> […] *na falta de um objecto ou ausência de um fenómeno, só deles se pode ter uma ideia exacta desde que se tenha a sua fiel expressiva representação, porque, por mais completa e perfeita que seja a descrição verbal ou escrita, ela nunca nos poderá dar uma ideia exacta e clara de um objecto, sobretudo se ás três dimensões que fixam a sua figuração no espaço, juntarmos uma quarta - o tempo - que a faz variar constantemente de posição e de aspecto* […] *se os conhecimentos adquiridos pela passagem de um film se obtêm com facilidade é isso uma manifestação incontestável de superioridade do uso de um método que, juntando o esforço visual ao intelectual, o torna atraente, vivo* […]. *E se tais conhecimentos são adquiridos mais rapidamente, é porque a observação pode recair imediata e precisamente sobre o objecto que se quis focar, sem que a criança perca e fatigue a sua atenção em mil outros detalhes que na natureza, na vida ou na observação directa, acompanham e cercam o fenómeno ou o objecto.*
>
> Vasconcelos e Sá (1954, pp. 95 e 101)[2]

A finalizar a sua intervenção, Vasconcelos e Sá propôs que fossem adoptadas medidas sobre a utilização do cinema na educação, de entre as quais se destaca a criação de uma comissão de técnicos de pedagogia e de cinematografia com a finalidade de adquirir films escolares, obtidos no estrangeiro e em Portugal, bem como o estudo e organização de um plano de films escolares educativos pela abertura de concurso entre as produtoras nacionais (Silva, 2001, p. 242).

É com este enquadramento que podemos melhor entender a consagração legal destes princípios no decreto 20 859 de 4 de fevereiro de 1932 que cria a "comissão do cinema educativo", justificando esta iniciativa da seguinte forma:

> *A cinematografia desempenha actualmente uma função de muito relevo na educação dos povos, e nenhum país culto existe onde este elemento de educação não faça parte do ensino oficial.*
>
> *Em diversos congressos pedagógicos realizados nos maiores centros culturais tem sido demonstrada com sólidos argumentos a influência que a figura animada exerce*

2 Ver também artigo de Cláudia Castelo em Nóvoa, António (dir.) (2003). *Dicionário dos Educadores Portugueses*. Porto: Edições ASA, pp. 1229-1230.

> *não só no espírito curiosos da criança mas também no dos adultos, mesmo daqueles em que a incultura predomina.*
> *Fairgrieve, no seu relatório sobre a função das películas educativas, reconhece que a influência exercida pelo cinema nos alunos é tal que a criança mais rebelde à retenção de uma figura alfabética de quadro fixo segue com interesse notável a expressão e a fixação das imagens animadas, acabando por mantê-las inalteráveis na sua memória.*
> *Pedagogistas célebres nesta especialidade de ensino são unânimes em afirmar que não virá longe o dia em que a tela substitua nas escolas o quadro negro, chegando a afirmar-se que uma 'bobina de película vale mais do que uma preleção'* [...].
>
> Diário do Governo (4 de fevereiro de 1932, p. 250)

Três ideias que importa reter: a primeira reside na continuidade desta iniciativa relativamente à defesa que vinha sendo feita do papel do cinema como recurso educativo, tanto em termos nacionais como internacionais[3]; a segunda passa pela justificação científica de um saber — Psicologia e Pedagogia — epistemologicamente fundamentado no quadro das ciências da educação que se emancipam a partir do último quartel do século XIX; a terceira reside na importância dos recursos visuais face aos escritos, a tal ponto que auguram para breve a alteração das hierarquias no campo das aprendizagens — a tela substitui o quadro, o cinema vale mais do que a exposição.

A nova legislação consagra assim o cinema como recurso importante no processo de ensino e aprendizagem e cria mesmo a "Comissão do Cinema Educativo"[4], "com o fim de promover e fomentar nas escolas por-

3 "Os primeiros sinais oficiais do interesse dos pedagogos pelo cinema surgem em 1919, quando o governo francês instituiu a *Commission Bessou* , encarregue de apresentar um relatório sobre as capacidades de utilização do cinema enquanto meio didático. Dois anos depois o governo francês consagrou um primeiro orçamento destinado à organização do cinema escolar, criando também uma precária e débil Cinemateca no Museu Pedagógico" (Cunha, 2006, p. 356).

4 Integraram a Comissão o secretário geral do Ministério da Instrução Pública, os diretores gerais do Ensino Técnico e do Ensino primário, o inspetor geral do Ensino Particular, o diretor do Ensino Secundário, o inspetor geral dos Espetáculos, o diretor dos serviços da 10.ª Repartição de Contabilidades Públicas, o reitor do Liceu Pedro Nunes, um artista de renome na área cinematográfica (José Leitão de barros) e um escritor de mérito reconhecido

tuguesas o uso do cinema como meio de ensino e de proporcionar ao público em geral a apreensão fácil de noções úteis das ciências positivas, das artes, das indústria, da geografia e da história" (artigo 1.º do referido decreto).

Esta perspetiva didática e pedagógica em contexto escolar não pode ser analisada sem auscultarmos o interesse político e ideológico que este meio de comunicação começava a despertar junto dos regimes, em particular aqueles que mais necessitavam de fazer passar uma mensagem inovadora, apelativa e 'democrática' no sentido de acessível a uma larga franja da população onde reinavam elevadas taxas de analfabetismo. Dois exemplos ajudam a concretizar esta vertente: em 1929, o Ministério da Agricultura português criou o 'Serviço de Cinema da Campanha do Trigo' com intenções "científicas e educativas" procurando usar esse meio para "divulgar e actualizar conhecimentos, ao nível de materiais e novas técnicas de cultivo" (Cunha, 2006, p. 359); António Ferro, responsável pela constitucionalização e institucionalização da Política do Espírito e controverso diretor do Secretariado Nacional da Propaganda[5], não escondeu a influência da "política cinematográfica de Lenine — 'de todas as artes, a arte cinematográfica é, para nós, a mais importante' — e dos regimes fascistas europeus (Departamento V de Joseph Goebbles)" (Cunha, 2006, p. 357). Num discurso pronunciado no SNI, na festa de distribuição dos Prémios Cinematográficos de 1944 e 1945 esclarece-nos sobre o que pensa e pretende: "O Cinema constitui [...] um desses problemas fundamentais, vitais, cuja importância, infelizmente, nem sempre é reconhecida. A sua magia, o seu poder de sedução, a sua força de penetração são incalculáveis. Mais do que a leitura, mais do que a música, mais do que a linguagem radiofónica a imagem penetra, insinua-se sem quase se dar por isso, na alma do homem (Ferro, 1950a, p. 44).

(Afonso Lopes Vieira), estes dois últimos nomeados diretamente pelo Ministro da Instrução Pública (Cunha, 2006, p. 362).

5 Criado pelo Decreto-Lei n.º 23 054, de 25 de Setembro de 1933, é um organismo diretamente dependente da Presidência do Conselho e, concomitantemente, de Oliveira Salazar. Em 1944, perto do final da Segunda Guerra Mundial, passa a Secretariado Nacional de Informação, Cultura Popular e Turismo (SNI) e, no período marcelista, em 1968, transforma-se em Secretaria de Estado de Informação e Turismo (SEIT).

Daí a criação dentro do SPN/SNI de uma secção de Cinema e o incentivo ao cinema ambulante, depois de testada que foi a sua importância na divulgação das Comemorações Centenárias da Nacionalidade. Mais uma vez, o exemplo de outros países funcionou como referência mas também como razão acrescida para a aposta. Rússia, França, Alemanha, Inglaterra, Suiça e Holanda já tinham experienciado, sob a orientação do Estado, o papel da "missão educativa do cinema" (Ribeiro, 2010):

> […] *o Cinema Móvel é organizado pelo SPN desde 1935, agindo como "antídoto poderoso contra a ignorância, a mentalidade* […] *inculta de grande parte* […] *do povo português", como missionário civilizador, no meio dos numerosos sertões de Portugal.*
>
> Fragoso (1933, pp. 3 e 8)

> *Assim, percorrendo o país, contribuindo para a modelação da cultura popular, essas "caravanas de imagens", como se lhes referia Ferro, dirigem-se ao povo, com ternura e compreensão, [criadas] para educar o bom-gosto do povo, para lhe dar, todas as semanas ou todos os meses, algumas horas de alegria, e esquecimento.*
>
> Ferro (1950a, pp. 36 e 38)

As carrinhas do cinema ambulante percorrem as vilas e aldeias de Portugal, com sessões realizadas nos espaços de juntas de freguesia ou de sociedades recreativas. Em 1937, realizaram espectáculos em 96 povoações; no ano seguinte contemplaram 141 locais; em 1939, já com duas equipas com aparelhagens em funcionamento, estiveram em 306 terras, 264 no ano subsequente, 351 povoações em 1941, 258 em 1942 e 216 localidades em 1943, com sessões gratuitas, nesse ano, para cerca de 390 000 pessoas. No total, trata-se de 2 235 espectáculos, vistos por 2 304 570 pessoas, entre 1937 e 1947. De referir ainda a passagem do Cinema Ambulante, durante seis meses, em 1946, pelo arquipélago dos Açores, realizando 116 espectáculos e tendo discursado 70 oradores, num total de 230 700 espectadores. O SPN dispunha ainda de duas aparelhagens móveis para exibições, solicitadas por escolas, liceus, quartéis, sindicatos e outros organismos, como a Legião Portuguesa. Nestas jornadas cinematográficas, além do visionamento de documentários de carácter

nacionalista, o SPN/SNI patrocinava breves conferências doutrinárias, onde convidados se pronunciavam sobre as virtudes do regime e o valor educativo dos films (Ribeiro, 2010).

É nesta confluência de interesses políticos, ideológicos mas também educativos que o uso do cinema em contexto educativo ou com fins educativos assume um papel didático que permanecerá como um recurso inovador e merecedor de uma atenção particular nos anos de 1950, tanto em escolas que criam 'centros de cinema cultural' — iremos exemplificar com as atividades numa escola técnica (Industrial Infante D. Henrique) e por iniciativa de um docente rendido à riqueza didática do cinema —, como em iniciativas governamentais que, visando a obtenção de resultados com poucos recursos, vai apostar no cinema para fomentar a educação popular e reduzir as taxas de analfabetismo que envergonhavam o país.

2. O uso provável e aconselhado - do Centro de Cinema Cultural ao Plano de Educação Popular

A década de 1950 trará importantes novidades nas duas vertentes enunciadas: a didática com aplicação imediata ao processo de ensino e aprendizagem; a política porque, apesar da necessidade de um controle sempre presente, não é possível esquecer as potencialidades educativas que o cinema pode desempenhar.

Num artigo datado de 1953 e incluído no "Boletim Escolas Técnicas", o professor Justino Alves descreve-nos e elucida-nos sobre as "actividades do Centro de Cinema Cultural da Escola Industrial Infante D. Henrique" permitindo-nos perceber o alcance que já então era claro junto de alunos e professores: "[...] as técnicas fotográfica e cinematográfica, que atingiram na nossa época tão notável desenvolvimento, permitem, agora, que o ensino audio-visual seja ministrado economicamente e possa ser usado, em quase todas as disciplinas, de uma maneira substancial e eficiente" (Alves, 1953, p. 61). Há a clara consciência de que não é possível "ficar para trás" relativamente a outros países, antes urgia

aproveitar e adaptar experiências já consolidadas: "[…] A facilidade com que em algumas nações, nomeadamente na Inglaterra e nos Estados Unidos, os pedagogos encontram material cinematográfico para organizarem as suas lições, trouxe como consequência a valorização didáctica deste meio de ensino e a sua generalização nestes dois países" (Idem, p. 62).

Algumas evidências: há uma grande actualização dos professores portugueses — mesmo os do ensino técnico-ironia, face ao caráter subalterno como este subsistema de ensino sempre foi encarado — face às novas tecnologias utilizadas no estrangeiro; há uma clara consciência de que são recursos já testados em termos pedagógicos e didáticos e o seu sucesso devia permitir agora a sua rentabilização segura em contextos educativos[6]; cabia aos professores agora adaptarem as conclusões 'científicas' ao contexto específico da sua disciplina e dos seus alunos. Daí que haja no artigo uma clara preocupação de "o emprego do cinema com fins escolares não deve fazer-se porém de modo empírico, mas sim obedecendo a certas regras ditadas pela experiência" (Idem) enunciando as regras a que devia obedecer uma 'sessão de cinema escolar': escolha dos films; antes da projeção; projeção; após projeção.

Parecendo óbvio, esclarece-se depois cada uma das etapas.

Na escolha do film devia assumir-se que "o bom film didáctico é aquele que está feito para ensinar e não unicamente para recrear" (Idem, p. 63); "os films devem ser escolhidos de tal modo que constituam evidente contribuição para a aprendizagem do assunto que se está a estudar" (Idem); "devem escolher-se os films com o mesmo cuidado com que se escolhem os livros de texto, os mapas ou os diagramas" (Idem); "cada film deve ser apresentado com oportunidade, isto é, deve consti-

6 No artigo evidencia-se conhecimento sobre a sua utilização com sucesso no âmbito da segunda guerra mundial : "a necessidade de preparar rápida e eficientemente, durante o último grande conflito mundial, milhões de homens para a complexa guerra moderna obrigou os americanos a utilizar em larga escala o cinema. Desta forçada e grandiosa experiência didáctica tiraram-se curiosíssimas conclusões, que firmaram, para sempre os créditos deste processo de ensino. Assim, testes realizados durante essa intensiva preparação de milhões de homens permitiram verificar que, com a ajuda do film educativo: 1.º - se ensina 35% mais, ao mesmo tempo; 2.º- os factos se fixam 55% mais tempo; 3.º - se desenvolve nos estudantes um maior interesse pelos assuntos que se torna necessário ensinar-lhes" (Idem, p. 62).

tuir um elo cronologicamente bem colocado, na sequência de elos que o programa adoptado estabelece" (Idem). Os cuidados aqui enunciados têm uma pertinência e actualidade evidente.

Na fase **antes da projeção** há o cuidado de esclarecer os cuidados a ter tanto pelo 'mestre' como pelos 'alunos'. O mestre deve perceber que "o fim do film didático é unicamente o de o ajudar a realizar um ensino mais profícuo" e daí que "o film didáctico requer uma exposição preliminar da parte do professor e, por isso, este deve ver o film e estudá-lo cuidadosamente antes de o projectar, anotando as suas passagens mais notáveis, as dúvidas que no decorrer da sua projecção possa suscitar nos assistentes, as perguntas que os conceitos apresentados possam sugerir, tendo sempre em vista tirar da projecção do film o maior aproveitamento" (Idem). Em relação aos alunos também recomenda alguns cuidados: "a apresentação do film didáctico a uma classe não deve nunca constituir uma surpresa [...]; os alunos aproveitarão muito mais se o professor tiver o cuidado de expor previamente os conceitos contidos no film e até o seu desenvolvimento [...] focando os pontos para a melhor compreensão dos quais o film é óptimo instrumento" (Idem, p. 64).

A **projeção** "não deve ser nunca um motivo de interrupção da série normal de aulas, mas sim uma parte dessa série" (Idem) **e depois** há que rentabilizar o recurso utilizado: "após a projecção, o mestre permitirá que os estudantes lhe façam perguntas sobre o film apresentado e responderá o mais pormenorizadamente possível [...] fomentando e controlando a discussão dos assuntos versados no film e propondo questões oportunas que serão resolvidas pelos próprios alunos" (Idem, p. 65).

Estas etapas assim enunciadas são esclarecedoras do sentido atribuído à introdução deste recurso no processo de ensino e aprendizagem. Percebe-se ainda melhor que a própria escola tenha desenvolvido o seu Centro de Cinema Cultural usando-o como fonte dinamizadora da sua utilização, como espaço de reflexão no contexto escolar, como polo de mobilização e apreciação por parte dos membros da comunidade escolar do cinema e como oficina de preparação de pequenos films, para usar em aulas de diferentes disciplinas. Um excelente exemplo apresentado pelo professor Justino Alves é uma 'lição filmada de Geometria' que ele repro-

duz no artigo através da divulgação de 27 *slides* com conteúdo alusivo ao tema a tratar.

Esta mesma percepção do interesse do uso do cinema educativo é visível na continuidade do pensamento de António Ferro atrás referido, no quadro do Plano de Educação Popular enunciado pelo Decreto-Lei 38 968 de 27 de outubro de 1952. Preocupado com as elevadas taxas de analfabetismo a nível nacional e que nos colocava nos indicadores europeus em lugares pouco desejáveis, o Ministério de Educação Nacional resolveu avançar com "uma esclarecida política de instrução popular" em cuja execução "será posto todo o interesse, até porque não pode esquecer-se que com a expansão do ensino primário se alarga a base de recrutamento daqueles que, nos diferentes ramos de actividade, hão-de ser elementos condutores da vida social e constituir, pela sua preparação e formação, o escol intelectual e moral da Nação" (Diário do Governo, 27 de outubro de 1952, p. 1069). Mas este é um Plano que se destina e também às faixas etárias que na devida altura não puderam frequentar a escola e a quem é importante agora chegar com as "primeiras letras" porque, no entender do legislador, "ter-se-à presente que a instrução, a cultura e a educação, não constituindo fins em si mesmas, só podem considerar-se instrumentos ao serviço da integração do homem na plenitude da sua natureza e do seu destino" e acrescenta, "daí a importância decisiva da orientação a imprimir a uma política de educação popular que não pode propor-se apenas divulgar os conhecimentos das primeiras letras, mas ainda, e na medida do possível, valorizar e completar a formação moral e espiritual do nosso povo" (Idem, p. 1070).

Centrando-nos no interesse que temos em auscultar o espaço do 'cinema educativo' no quadro deste Plano de Educação Popular (PEP), iremos sobretudo abordar os cursos de educação de adultos e a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA) porque, mais uma vez, as experiências e os exemplos internacionais vão estar presentes nos recursos utilizados neste combate ao analfabetismo[7], mas também Portugal vai ser capaz de

7 A este propósito refira-se que as conclusões do Congresso Interamericano de educação de adultos, realizado em 1949 em Quintadinha, Rio de Janeiro, foram divulgadas pelo jornal *A Campanha* (n.º 11, maio de 1954, suplemento), órgão oficial da CNEA como boas práticas a

produzir e realizar "films educativos" que permitem perceber a importância que os responsáveis concediam a recursos entendidos como didaticamente e pedagogicamente adequados aos fins educativos em vista.

Uma das peças desta Campanha será a concretização de Missões Culturais que percorrem o país, seguindo o exemplo das campanhas de alfabetização realizadas no estrangeiro, no âmbito dos programas da UNESCO[8]. Nestas missões, há sessões que, de um modo geral, obedecem ao seguinte modelo: exibição de films de propaganda da campanha contra o analfabetismo; breve palestra do professor sobre os objetivos da Campanha; exibição de films de educação sanitária e, por vezes, de agropecuária; breve palestra do médico sobre higiene rural e educação sanitária; exibição de um film cultural de interesse mais genérico.

O cinema assumirá, assim, relevância particular na CNEA, sendo utilizado em articulação — alternância — com o Teatro, enquanto 'meio cultural' e para a educação sanitária. É considerado na altura como o mais poderoso veículo de propaganda e comunicação, será objeto de debate na assembleia nacional por ocasião da promulgação do decreto-lei 38 964, publicado em simultâneo com o PEP a 27 de outubro de 1952 e que regulamenta a assistência de menores aos espetáculos públicos. O diploma realça no seu preâmbulo a vantagem da utilização do cinema "não só para a disseminação de conhecimentos úteis, como até para complemento do ensino e da educação"[9] (Mansos, 2013, p. 177). O papel e as potencialidades do

seguir. Para além disso Portugal participou em diversos congressos internacionais: a título de exemplo, refira-se que no congresso sobre cinema, rádio e televisão na educação popular, promovido pelo UNESCO e pelo Instituto Pedagógico de Hamburgo, realizado nesta cidade em novembro de 1954, Portugal enviou dois representantes — António Carlos Leónidas, chefe da secção de Difusão do Ensino, e Afonso Botelho, chefe dos Serviços Centrais da Campanha.

8 A utilização das Missões foi sugerida por Maria Teresa Andrade Santos, membro da Comissão Executiva e de Orientação Pedagógica da CNEA numa reunião realizada em 17 de abril de 1953.

9 Embora o diploma vise primordialmente a regulação da assistência de menores a espetáculos públicos, dando uma nova constituição à Comissão de Censura dos Espetáculos, já existente e criando para tal a Comissão de Literatura e Espetáculos para Menores, o seu alcance não se reduz a uma "mera defesa dos menores contra a ação nociva de certos espetáculos" mas antes a utilizá-los e melhorá-los, enquanto "elementos de cultura".

cinema são relevados em variadíssimos discursos oficiais, mas é também visível a adesão do público, adulto e não só, às várias sessões ambulantes que foram realizadas durante a Campanha. Veiga de Macedo, o incansável subsecretário da Educação Nacional entre 1949 e 1955 e posterior Ministro das Corporações e da Previdência Social (1955 a 1961) e, sobretudo, fervoroso adepto deste combate contra o analfabetismo mas também dos novos meios ao dispor da educação, num discurso na Madeira aquando da sua visita em junho de 1955, e reportando-se especificamente ao cinema educativo, realça que a qualidade técnica do cinema da Campanha "deve ter excedido, em regra, o nível do que até ao presente se tem feito ao nível da cinematografia nacional" e a título de exemplo refere o Congresso em Hamburgo (novembro de 1953) onde algumas fitas da Campanha tinham sido escolhidas para a cinemateca da UNESCO. Nesse mesmo discurso, anuncia "a expansão da atividade educativa do cinema, através da criação de 25 unidades móveis nas regiões mais atrasadas e carenciadas do país, nas aldeias onde a percentagem de iletrados atinge maiores proporções ou onde nem sequer há energia elétrica" (Mansos, 2013, p. 178). Quanto ao impacto do cinema em termos de números, o jornal *A Campanha* (n.º 11 de maio de 1954, pp. 8 e 14) regista uma assistência nas 15 primeiras missões de cerca de 150 000 indivíduos, embora em termos globais há quem aponte cerca de 2 000 000 de pessoas até 1954[10]. Interessante percebermos também as requisições de films que são feitas aos serviços centrais da Campanha e que englobam agremiações desportivas e recreativas, liceus, reformatórios, seminários ou centros paroquiais [há um número muito representativo de padres que requerem films para proporcionar sessões educativas aos seus paroquianos, em cumprimento de determinações da hierarquia eclesiástica (Mansos, 2013, p. 179)].

Sobre os films produzidos pela CNEA, Cristina Barcoso contabiliza 38 films portugueses e estrangeiros, dedicados ao combate ao analfabetis-

10 Esta estimativa foi realizada após a VI Missão Cultural em meados de 1954 e corresponde ao número de espectadores em termos gerais, incluindo não apenas o cinema das missões, como ainda todas as sessões respeitantes ao cinema da Campanha — films distribuídos pelos cinemas do país, fitas passadas nas fábricas e cursos de adultos, etc. (Mansos, 2013, p. 179).

mo, à utilidade da leitura e seguidos, normalmente, por temas de Higiene e defesa da Saúde, mas também de História e Geografia de Portugal (Barcoso, 2002, pp. 84-85). Não existe, no entanto, consenso sobre o número de films da CNEA porque nesse total muitas vezes não têm em conta as diferentes proveniências: produzidos pela estrutura central da Campanha, realizados e produzidos por portugueses contratados para esse fim ou ainda alguns films que foram encomendados à Walt Disney.

Qualquer que seja a perspetiva aqui utilizada a título meramente exemplificativo, é visível, mesmo no tempo cronológico dedicado ao Estado Novo, identificar aspectos que, parecendo impossíveis numa perspetiva preconceituosa de estagnação ou cristalização normalmente atribuída a esta época histórica, são reveladores da atenção aos novos recursos educativos, às novas correntes pedagógicas, àquilo que de melhor se faz no estrangeiro e se discute nos fóruns internacionais, colocando tudo isso ao serviço dos fins que se almeja atingir. Neste quadro de abertura epistemológica é possível descortinarmos a importância que foi atribuída ao cinema educativo, tornando-o aconselhado, usado, produzido e realizado para fins educativos e até encomendado no estrangeiro quando entendíamos que os fins eram legítimos, os recursos importantes e a origem era secundária.

Aconselhar, incentivar e fomentar o seu uso foi o que pudemos descortinar no âmbito da CNEA. Mas também no terreno específico da sala de aula, foi possível identificar a atenção que o Centro Cultural de uma escola técnica, mobilizado por docentes interessados e empenhados na rentabilização didática do cinema, foi capaz de produzir e enquadrar sob o ponto de vista teórico, atento ao facto deste recurso só ser pertinente quando devidamente utilizado. Aí, as preocupações didáticas com o uso do cinema, remete-nos para um conjunto de reflexões que assumida a relevância do seu uso, necessita de um papel insubstituível do professor na sua utilização adequada. Num caso e noutro, o objetivo final é sempre tentar que a motivação do aluno permaneça alta, que a aprendizagem seja substantiva e que no final a avaliação permita perceber que estamos perante um recurso que tem grandes possibilidades de garantir elevado sucesso educativo.

3. O uso didático incentivado - a utilização no ensino da História

Embora curta a sua estadia enquanto Secretário de Estado da Cultura — o que resta, no XIX Governo Constitucional, do 'despromovido' Ministério da Cultura —, Francisco José Viegas deixou 'obra' no que se refere ao reconhecimento do Cinema enquanto "importante ferramenta ou canal de informação educativa, de transmissão e de consolidação de conteúdos" (Plano Nacional de Cinema, 21/09/2012). Baseando-se na bem-sucedida experiência levada a cabo pela Direção Geral de Educação do Algarve que, desde 1997, desenvolvia o **Programa Juventude | Cinema | Escola** — bem-sucedida na medida em que, até 2012, abrangeu alunos de todas as escolas daquela região educativa, dois ciclos completos de escolaridade e mais de três centenas de docentes, criando disciplinas de opção relacionadas com o Cinema, materiais de apoio com base científica e académica e duas teses de Mestrado —, o **Plano Nacional de Cinema** pretendeu promover "um programa de literacia para o cinema junto do público escolar para a divulgação de obras cinematográficas de importância histórica e, em particular, das longas-metragens, curtas-metragens, documentários e films de animação" (Idem)[11].

Neste sentido, a Secretaria de Estado da Cultura, em parceria com o Ministério da Educação e Ciência, deu a conhecer a) a lista completa dos films escolhidos para o primeiro ano de aplicação deste programa e b) as 23 escolas-piloto, distribuídas de norte a sul do país, que iriam participar neste projeto (21 de setembro de 2012).

O desiderato acaba por ser o mesmo que o pretendido em outras salas de aula, traduzido em normativos legais que procuram fixar os olhares na tela branca: fomentar o gosto pelo Cinema e promover a literacia para a sétima arte, na medida em que é "a única forma de dar liberdade à in-

11 Recordem-se, também, algumas iniciativas que procuraram divulgar a importância do Cinema junto do público mais jovem: "a coleção "Os Films na Escola" de 1991, por iniciativa do Ministério da Educação de Roberto Carneiro, o kit "IndieJúnior" inserido no "Programa escolas" do Festival IndieLisboa, o projeto *Teaching With Animation* onde participou a Ciclope Films criada por Abi Feijó e que também produziu uma caixa com material didático baseado no film de Regina Pessoa História trágica com final feliz" (Neves, 2011, p. 778).

dústria cinematográfica" e "criar uma massa de cinéfilos que invadam nossos cinemas" (Buarque, 2008)[12].

Também é consensual a ideia de que a utilização de films nas aulas de diversas disciplinas é uma prática muito divulgada e que "é importante que o cinema permeie todo o universo escolar" (Norton, 2013, p. 82). Todavia, é fundamental questionarmo-nos acerca do carácter que está subjacente a esta mesma utilização. O mesmo é dizer que a instrumentalização da fita cinematográfica em sala de aula ainda é refém do campo disciplinar em que é exibida, sem atender aos elementos estéticos veiculados pelo film, ao seu valor artístico e ao universo simbólico que encerra e descerra em si.

> *A arte na escola deve estar sob os cuidados e atenção de todos os educadores, quaisquer que sejam seus campos disciplinares e formação específica. Não se trata de designar alguns deles para lidar com as artes, visto que elas dizem respeito a todos. A expressão estética, a sensibilidade e a criação artística, embora tenham suas particularidades frente a outras formas de leitura, linguagem e expressão, atravessam todo o processo educativo escolar, rompendo fronteiras e campos disciplinares. Nesse sentido, assemelham-se aos processos de formação e exercício da ética, que ultrapassam campo e conteúdos, impregnando todos os domínios da vida e destinos humanos.*
>
> Ramos & Teixeira (2010, p. 10)

A discussão em torno da instrumentalização do film ao serviço da área disciplinar em que é exibido, em detrimento da universalização da interpretação desta forma de arte, acaba sempre por desembocar numa questão sensível que é a formação de professores. Extremamente delicada, até porque pode facilmente resvalar na ideia da desvalorização dos docentes já profissionalizados que trabalham atualmente nas escolas, a questão da preparação dos professores para a utilização do audiovisual levanta o véu sobre algumas possíveis explicações: a reduzida oferta educativa no que refere à rentabilização da Web e do audiovisual ao ser-

12 No caso da legislação brasileira, referimo-nos à obrigatoriedade da exibição de films de produção nacional por, no mínimo, duas horas mensais. Acrescento do §6 ao artigo 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Buarque, 2008).

viço do ensino; a dificuldade na gestão do tempo e dos programas disciplinares das diversas áreas curriculares — e aqui reforça-se a ideia de que apesar de vulgarizada a sua utilização, ainda não existe um uso expressivo e sistemático do cinema na sala de aula — e o desconhecimento dos professores da linguagem cinematográfica.

> *É curioso pensar como a escola de um modo geral tem medo não só do film de arte, mas da arte como um todo. Esse medo vem provavelmente da falta de controlo do efeito que a arte pode produzir no aluno. Para a escola, que muitas vezes tem a função de controlar, isso é uma questão: como lidar com o descontrole?*
>
> Sotomaior (citado por Norton, 2013, pp. 86-87)

Aprender a ver, a observar e a exprimir essa observação por meio de uma linguagem da arte e pela arte são desafios que obrigam à reflexão em redor das potencialidades que valorizem o carácter expressivo desta linguagem. Aliás, "exibir films sem discutir como suas opções estéticas dialogam com o conteúdo acaba por retirar da imagem sua dimensão criativa e, em última instância, confundir obra com realidade, de forma simplista" (Norton, 2013, p. 84).

Esta é uma preocupação partilhada por vários autores: a simplicidade com que o aluno observa o film, sem o olhar apurado que a exegese da fonte obriga. Por isso, também Katherin Fuller defende que "os alunos cresceram a pensar que, se conseguem ver um film ou um clip vídeo de uma notícia sobre um evento, ele é 'verdadeiro'. Eles estiveram expostos a muitas imagens visuais, embora não tenham necessariamente desenvolvido capacidades sofisticadas de literacia visual ou análise mediática" (Fuller, 1999 [em linha]).

Esta superficialidade na rentabilização do cinema, explicada pela desabituação do olhar em prestar atenção ao 'detalhe que grita', emerge no sentido diametralmente oposto do consenso que existe em assumir que o cinema ocupa um lugar de destaque nas preferências dos alunos. De facto, grande parte dos professores não se mostra relutante em considerar que o aspeto que os impele a levar o film para a sala de aula prende-

-se com o carácter motivacional do film[13]. Até porque há outras vantagens que devem ser tidas em consideração:

> *El cine llevado al aula puede servir de punto de partida y de estrategia de trabajo por lo que tiene de lúdico y creativo por una parte y por lo que posee de técnica, lenguaje, planificación, contenidos e investigación por otra.* [...] *[Su utilización] permite presentar a los alumnos estrategias que les pueden llevar desde la percepción global, pasando por el análisis y la síntesis, hasta la creación de algo distinto, la verdadera síntesis creativa. El trabajo con el cine convierte las actividades del aula en algo significativo, tangible y experimental.*
>
> Sánchez (2002, p. 78)

Ensinar a partir do cinema significa, portanto, desafiar o olhar do sujeito, estimular as suas percepções com a imagem em movimento; acordar o seu olhar analítico, na medida em que ele perceba que o que vê é uma construção — entre muitas possíveis — de uma dada realidade social, desenhada por alguém comprometido com um mundo de valores e que traça sempre um cenário subjetivo.

É à luz destes pressupostos que observamos a relação didática que o cinema estabelece com a História, aceitando a perspetiva de "servir de testemunho da sociedade e a capacidade de registar as coisas do real, mas que não são a realidade, são a vida percebida, reconstruída e imaginada no film" (Reigada, 2013, p. 41). Por isso, no 'quintal' que devemos cultivar, e aqui cingimo-nos ao campo do ensino da História, identificámos uma série de perspetivas que procuram orientar a prática quotidiana de sala de aula e que são emanadas dos programas oficiais da disciplina. A título exemplificativo, residiremos, apenas, no Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico, de 1991.

O Programa de História apresenta uma série de propostas de trabalho que procuram "esclarecer o professor sobre a articulação das várias

13 Num estudo realizado recentemente nos EUA, perguntou-se a professores do ensino secundário do Connecticut e Wisconsin como é que utilizavam os films históricos produzidos em Hollywood na sala de aula e porque o faziam. Para a generalidade dos professores, a utilização de films de Hollywood na sala de aula está relacionada com o fator motivacional dos alunos (Marcus & Stoddard, 2007, p. 309).

componentes curriculares" e "facilitar as tarefas de planificação". Neste sentido, sugerem-se propostas de trabalho que, apesar de surgiram em conformidade com o plano de estudos, não beliscam a autonomia do professor na sua prática quotidiana. É, pois, neste âmbito que o Programa inicia a sua aproximação à utilização do cinema na medida em que, no "conjunto mais ou menos amplo de propostas de trabalho que, sem serem necessariamente inovadoras, não são ainda suficientemente usadas por muitos professores e podem, nalguns casos, ser elas próprias um incentivo à inovação" (Programa de História, 1991, p. 5).

O carácter experimental e maleável que define as premissas deste documento é evidente no decorrer das estratégias de aprendizagem e atividades que são apresentadas. De facto, quer no que se refere à utilização do cinema ou de qualquer outro recurso, é sempre salvaguardada a referência à especificidade dos conteúdos em apreço, assim como dos alunos e, no limite, do próprio professor. Reforce-se, portanto, que "a abertura deste documento às iniciativas individuais dos professores pode ser vista como um incentivo à inovação didática e à utilização de novas estratégias que possam sustentar aprendizagens significativas em História" (Reigada, 2013, p. 88).

O Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico apresenta onze grandes temas, subdivididos em subtemas — 13 subtemas no 7.º Ano de Escolaridade, 9 subtemas no 8.º Ano de Escolaridade, 10 subtemas no 9.º Ano de Escolaridade —. Em cada um dos subtemas são apresentadas propostas de estratégias de aprendizagem e atividades que passam pela leitura, análise e produção de diversos recursos — mapas, cronologias, documentos escritos, imagens —, passando pelo contacto com fontes arqueológicas, pela realização de visitas de estudo e trabalhos de pesquisa e pelo visionamento de documentários ou films de ficção.

Da análise do Programa observa-se, ao longo do ciclo, um aumento gradativo das propostas de visionamento de films que, parece-nos evidente, acompanha o desenvolvimento cognitivo dos alunos. De facto, no 7.º ano há apenas três propostas em treze subtemas possíveis, enquanto no 9.º ano observamos oito propostas em dez subtemas possíveis — e destas, três contemplam films realizados na época histórica em estudo —. A pro-

gressiva complexificação dos conteúdos e dos objetivos a atingir, a maior relevância de aspetos de natureza cultural e o facto de existir uma maior produção cinematográfica que versa sobre problemáticas do século XX podem ser aspetos clarificadores desta tendência.

À semelhança do que apreciámos nos parágrafos anteriores, também aqui se evidencia a instrumentalização do film ao serviço de uma disciplina e dos conteúdos abordados nas suas aulas. E daqui decorre a percepção de dois desperdícios: por um lado, desaproveita-se o contributo do cinema na sua **componente formativa**, na medida em que menospreza a rentabilização do cinema enquanto veículo transmissor de valores universais como a tolerância, a multiplicidade cultural ou a cidadania; por outro lado, desmerece a **componente performativa** uma vez que não sugere a análise do cinema enquanto forma de arte que liberta, que desenvolve uma sensibilidade estética e criativa assente numa linguagem própria.

Concomitantemente ao Programa da disciplina de História encontram-se as Metas Curriculares de História do 3.º ciclo do Ensino Básico que, após discussão pública, foram homologadas em 2013, adquirindo carácter de aplicação obrigatória no ano letivo 2014/15. Este documento normativo reorganiza os conteúdos presentes no Programa e acrescenta outros, numa tentativa de atualização científica dos conhecimentos e aproximação do tempo presente. No "Documento de Apoio às Metas Curriculares de História", divulgado em 2014, salienta-se a necessidade de se selecionarem e utilizarem "estratégias e recursos multifacetados: texto historiográfico, documental e ficcional, iconografia, teatro e cinema, música, documentação oral, documentação material, tabelas, gráficos e frisos cronológicos [...]" (Documento de Apoio às Metas Curriculares, 2014, p. 3) entre outros recursos e atividades sugeridos. Contudo, a ênfase dada aos elementos multimédia é bastante mais relevante do que a expressa no programa da década de 90 do século passado. A distância percorrida entre os dois documentos normativos (1991 e 2013) assim o obriga: "destacamos a relevância que deve ser atribuída aos instrumentos e materiais de suporte multimédia, de modo a tirar partido do atual apetrechamento tecnológico das escolas e realizar atividades capazes de concretizar de modo mais efetivo os propósitos de aprendizagem" (Idem, p. 3).

A atenção dada ao cinema é perspetivada nas metodologias, conceitos e noções operatórias sugeridas aos professores de História. Quando se abordam questões metodológicas relacionadas com a documentação disponível ao historiador e o seu contributo na construção do conhecimento histórico, é eminente a importância de se dar a "conhecer a progressiva ampliação dos tipos de documentação utilizados pelos historiadores" e de se apresentar aos alunos "as características e potencialidades da documentação audiovisual, material e oral". Ainda relacionado com a utilização de fontes, destaca-se a necessidade de orientar o aluno no desenvolvimento de "capacidades de pesquisa, de interpretação e de análise de vários tipos de documentação e de informação semi-tratada, promovendo o contacto com as metodologias de trabalho historiográfico" (Idem, p. 5).

Muito embora não sejam feitas sugestões claras de films, músicas, obras literárias, locais a visitar, etc. — aliás, esta ausência é justificada pelos autores do Documento que se escudam na legislação em vigor que "reconhece aos professores a liberdade e a responsabilidade de organização do ensino" e no facto de o Programa da disciplina de História propor "um conjunto de estratégias relativamente diversificas" — não deixa de ser evidente a preocupação em a) defender a importância dos recursos audiovisuais, não apenas para a aprendizagem da História, mas também a própria construção do conhecimento histórico; b) salientar as características e potencialidades da documentação audiovisual, para que não subsistam dúvidas quanto à sua adequação ao espaço da sala de aula.

As orientações previstas nos documentos normativos encontram eco, mais ou menos evidente, nos manuais escolares que, segundo estudos recentes realizados em Portugal, são o principal recurso didático utilizado pela maioria dos professores. Nesta linha de investigação, outros trabalham apontam que, em países desenvolvidos, 60% dos professores confiam no ME para desenvolver 90% do tempo de aula (Maia, 2010).

A legislação portuguesa assume o manual escolar como "o recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem" (Artigo 3.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto), assegurando a sua avaliação e certificação como garantia da "conformi-

dade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações curriculares em vigor" (Artigo 3.º da Lei n.º 47/2006, de 28 de Agosto).

Neste sentido, é importante compreender em que medida os manuais escolares, uns atualmente em vigor, refletem as indicações dos documentos normativos.

Num universo de 25 manuais escolares de História distribuídos pelo 3.º ciclo do Ensino Básico (9 de 7.º ano, 9 do 8.º ano e 7 do 9.º ano), são indicadas 554 sugestões de visionamento de films históricos, contabilizando o 8.º ano uma pequena maioria em relação aos restantes. Daqui se depreende, desde logo, uma leve contradição entre as sugestões do Programa e as opções dos autores de manuais, ou seja, não existe um crescimento gradual das propostas de films ou de atividades que incluam a utilização do cinema no manual escolar.

Além disso, deve-se salientar que as sugestões constantes nos manuais são apresentadas de forma desigual, havendo manuais que utilizam/sugerem o visionamento de films de forma explícita e sistemática, e outros que o fazem de modo pouco significativo, demonstrando, portanto, uma grande assimetria de propostas.

Um outro aspeto que deve ser realçado relaciona-se com a alta de homogeneidade no número de propostas que preveem a utilização do cinema na sala de aula. De facto, "parecem não existir critérios fixos para a apresentação de propostas cinematográficas nos diversos ME analisados uma vez que o número de propostas apresentadas por cada manual pode variar: em função do autor do ME, da época histórica em que se enquadra o manual, da existência de mais ou menos films de carácter histórico para serem sugeridos nos mais variados conteúdos" (Reigada, 2013, p. 110).

No que se refere à tipologia das propostas apresentadas, evidencia-se a existência de dois grandes grupos: a) a sugestão de films elencados na bibliografia que se encontra no final do manual, devidamente organizados de acordo com os conteúdos programáticos, não clarificando o modo como deve/pode ser abordado; b) sugestões de trabalho que pretendem o aprofundamento do estudo da unidade. Deste dois grupos, o primeiro surge com predominância uma vez que não sugere qualquer estraté-

gia de aprendizagem, resumindo-se a um elenco de films que podem ser orientados para a aprendizagem dos conteúdos programáticos.

No que se refere às sugestões de visionamento de films que incluem estratégias de aprendizagem, verifica-se que há uma diminuição ao longo do 3.º ciclo, quando o esperado seria a complexificação gradativa das propostas de trabalho apresentadas nos manuais. Acrescenta-se, ainda, ao reduzido número de films sugeridos para visionamento o diminuto investimento na rentabilização das aprendizagens que o uso do film pode potenciar. De facto, "a maioria das propostas cinematográficas não incorpora a temática do film nos conteúdos históricos que se estão a desenvolver, não havendo portanto, ao contrário do que aconselham os teóricos, uma planificação antecipada dos objetivos que se pretendem atingir e que estiveram na base da escolha desse film para rentabilização de um conteúdo histórico" (Reigada, 2013, p. 123).

Sem o cumprimento destes pressupostos metodológicos cria-se um vazio didático que pode comprometer a relevância do film para o estudo de determinado contexto histórico, salientando, apenas, o carácter lúdico que o film acarreta. Em grande parte das sugestões apresentadas pelos manuais escolares, não se faz referência à indispensabilidade de um visionamento acompanhado pelo professor, se o film deve ser projetado ininterruptamente ou de forma espartilhada e discutida, ou que aspetos devem merecer mais atenção por parte dos alunos, uma vez que não faz remissão para os conteúdos abordados. De facto, ao conferir um carácter de mera referência bibliográfica (o que acontece na maioria dos casos), remetida para as últimas páginas, não reconhece grande 'dignidade' ao film enquanto recursos didático, visto assim como elemento lúdico que pode promover a ocupação dos tempos livres.

Para ilustrar a análise realizada, apresentamos uma proposta constante no manual "Cadernos de História 8" (Cirne & Henriques, 2008), do 8.º ano de escolaridade. O film sugerido é o *Apocalypto* (Mel Gibson, 2006) e surge no decorrer da Unidade E.1. Este projeto escolar apresenta as mesmas autoras ao longo do 3.º ciclo e, no que se refere às propostas cinematográficas apresentadas, há uma constância na metodologia de análise utilizada. Neste sentido, as autoras optaram por construir uma

ficha de análise estruturada, que serve de modelo para a interpretação de todos os films sugeridos pelo manual, e que se encontra organizada em quatro partes distintas: a) registo do título, data e realizador do film; b) tema e época retratada; c) descrição do ambiente em que decorre a ação, identificação dos personagens principal e secundários, caracterização dos usos e costumes, assim como das classes sociais representadas; d) espaço de opinião, questionando o aluno sobre o que aprendeu com o film, se considera que a fonte tem rigor históricos, qual a cena preferida e respetiva justificação.

Vantagens na utilização de um modelo de ficha de análise estruturada:

a. Em primeiro lugar, a própria existência de um guião de análise que permita percorrer e registar as informações veiculadas pelo film, com vista à sua rentabilização.
b. Estratégia que, quando repetida ao longo do tempo e com o visionamento de vários films, produz no aluno uma organização mental de interpretação e análise que o orienta para os aspetos fundamentais ao nível das potencialidades de aprendizagem do film.
c. Rentabilização das páginas do manual que não ficam, assim, sobrecarregadas com guiões de análise dos films, permitindo que se sugira mais films do que seria possível em outras circunstâncias.
d. Permite ao professor destinar a visualização do film para trabalho de casa, acompanhada do preenchimento da ficha de análise, atividade que realizada esporadicamente desenvolve a autonomia do aluno e a sua motivação e interesse para a aprendizagem da História de modo menos formal.

Desvantagens decorrentes da utilização de uma ficha-tipo:

a. Um guião estruturado e pouco flexível produz efeitos colaterais que reduzem as potencialidades de aprendizagem com o film.
b. Pode induzir em erro ao solicitar o preenchimento de campos que não são possíveis de completar com a visualização de determinados films — por exemplo, no caso do film "Apocalypto", soli-

cita-se ao aluno que retire informação relativa às classes sociais retratadas pelo film, cuja ação decorre no período de declínio do Império Maia —.

c. Análise demasiado técnica do film, com um evidente desprendimento pelo tratamento do contexto histórico do film em relação com os conteúdos programáticos em estudo.
d. A enfase é colocada na descrição de cenas ou identificação de personagens em detrimento da análise histórica do film e a sua rentabilização para a aprendizagem dos conteúdos programáticos em foco.

Neste caso particular, deve-se ainda relevar um aspeto que surge um pouco despropositado para este nível de ensino mas, principalmente, para a metodologia de trabalho aqui designada. Parece-nos evidente que, quando se destina um espaço para a opinião do aluno relativamente ao rigor histórico veiculado pelo film, o risco de se receber este campo por preencher é elevado. De facto, nem a proposta de exploração é suficientemente abrangente, nem os dados fornecidos são de tal modo ricos que permitam ao aluno exprimir uma opinião sustentada, nem a visualização do film sem a presença do professor, como é sugerido, pode permitir a compreensão dos diversos aspetos que possam colidir com o rigor histórico. Acrescente-se, ainda, o facto de que "até mesmo para os teóricos da relação entre cinema e História, esta é uma questão de tal forma delicada que não pode ser discutida levianamente" (Reigada, 2013, p. 140).

Contudo, o que nos parece dever ser relevado da análise desta proposta de trabalho com base no cinema é a seriedade com que se encara o film como um recurso didaticamente importante para a aprendizagem da História, muito embora não se possa ignorar que a utilização de um guião modelo denota alguma desconsideração em relação ao film que se exibe, na medida em que os considera todos iguais e alvo de análise pouco específica em relação com os conteúdos estudados.

No início do século xx, David Griffith, animado pelas repercussões do film *O nascimento de uma Nação* de que era coprodutor e coautor, afirmava sem dúvidas: "Chegará um momento em que às crianças nas escolas se lhes ensinará tudo através dos films. Nunca mais se verão obrigadas a ler livros de história" (Nóvoa, 1995, em linha). Esta ambição está muito longe de ser alcançada, por diversos motivos: porque não é desejável, necessário ou possível. O conhecimento histórico assenta, fundamentalmente, na diversidade de fontes disponíveis para a sua construção, o que coloca em causa o princípio defendido por Griffith. Contudo, para que a aprendizagem de História com recurso ao cinema seja, de facto, efetiva, a metodologia de análise do film deve ser rigorosa, substancial e assente em pressupostos desenvolvidos pelos teóricos da utilização do cinema em sala de aula.

As propostas sugeridas pelos diversos manuais escolares em análise desconsideram a riqueza do film, mostrando-se demasiado tímidas face às suas potencialidades. Contudo, já há trabalhos que aliam ao rigor científico da investigação em Didática da História a reflexão necessária que decorre da consistência desses estudos. Pioneiro em Portugal pelo olhar inovador que lança sobre o ensino da História com recurso à sétima arte, sugere-se a leitura atenta do capítulo seguinte que nos mostra, de forma analítica e reflexiva, uma proposta de trabalho testada em termos investigativos.

Referências

Alves, Justino (1953). As actividades do Centro de Cinema Cultural da Escola Industrial Infante D.Henrique. In *Boletim Escolas Técnicas* (15). Lisboa: DGET, pp. 60-65.

Barcoso, Cristina (2002). *O Zé Analfabeto no Cinema. O Cinema na Campanha Nacional de Educação de Adultos de 1952 a 1956*. Lisboa: Educa.

Buarque, Cristovam (2008). *Projeto de lei do senado n.º 185 de 2008*. Brasília.

Cirne, Joana & Henriques, Marília (2008). *Cadernos de História 8. 8.º ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico*. 2 partes. Lisboa: Areal Editores.

Cunha, Paulo (2006). "O Cinema e a Educação no Estado Novo: o caso da Comissão de Cinema Educativo (1932)". In: *Estudos do Século XX,* n.º6 (2006), pp. 353-367.

Ferro, António (1941). *Homens e Multidões*. Lisboa: Bertrand.

— (1950a). *Teatro e Cinema (1936-1949)*. Lisboa: SNI.

— (1950b). *Prémios Literários*: *1934-1947*. Lisboa: SNI.

Fuller, Kathryn (1999). *Lessons From The Screen. American Historical Association* [em linha]. Disponível em: http://www.historians.org/perspectives/issues/1999/9904/9904FIL3.CFM [Consultado a 03-06-2014].

Granger, Christophe (dirigé par) (2013). À quoi pensent les historiens? Faire de l'Histoire au XXIe siècle. Paris: Éditions Autrement.

Maia, Cristina (2010). Guerra fria e manuais escolares: distanciamentos e aproximações: um retrato em duas décadas de manuais escolares europeus (1980-2000). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto [tese de doutoramento].

Mansos, Maria do Pilar das Neves Nunes dos Santos Santa (2013). *Do Plano de Educação Popular ao Plano de Formação Social e Corporativa. Henrique Veiga de Macedo, Subsecretário de Estado da educação Nacional (1949-1955) e Ministro das Corporações e da Previdência Social (1955-1961)*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa [Tese de doutoramento].

Napolitano, Marcos (2011). *A História depois do papel*. In. PINSKY, Carla Bessanezi (org.). "Fontes Históricas". São Paulo: Editora Contexto, pp. 235-290.

Neves, José Félix Baptista (2011). Cadernos de Cinema: uma proposta de material didáctico de apoio à disciplina de Cinema, in Sara Pereira (Org.), *Congresso Nacional "Literacia, Media e Cidadania"*, 25-26 Março 2011, Braga, Universidade do Minho: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Norton, Maíra (2013). *Cinema Oficina: técnica e criatividade no ensino do audiovisual*. Niterói: Editora da UFF.

Nóvoa, Jorge (1995). Apologia da relação cinema-história. Revista eletrónica *O Olho da História* [em linha]. N.º 1. Disponível em: http://www.oolhodahistoria.ufba.br/01apolog.html [Consultado a 03-06-2014].

Oliveira, Lia Raquel (2009). Cinema Educativo e construção social da realidade: criando identidades através da leitura e da escrita do mundo com o audiovisual. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, pp. 5570-5582.

Ramos, Ana Lúcia & Teixeira, Inês (2010). Os professores e o cinema na companhia de Bergala, in *Revista Contemporânea de Educação,* 5 (10), jul./dez.

Reigada, Tiago Santos (2013). *Ensinar com a Sétima Arte: O espaço do cinema na Didática da História*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto [tese de doutoramento].

Ribeiro, Carla Patrícia Silva (2010). O Cinema do SPN/SNI — o ideal de Ferro, a realidade de chumbo. In *O Olho da História* (15), Salvador (BA), dezembro de 2010.

Sánchez, Enrique Martinez-Salanova (2002). El Cine, otra ventana al mundo: entrar en otros mundos, en otras historias, de la mano del cine [em linha]. *Revista Comunicar* (18). Disponível em: http://www.uhu.es/cine.educacion/articulos/cine_ventana_mundo.htm [Consultado a: 03-06-2014].

Silva, Bento (2001). O peso da Tecnologia Educativa na organização escolar e curricular: um estudo da escola liceal/secundária em Portugal (1836-2000). In Albano Estrela & Júlia Ferreira (orgs.) *Actas do X Colóquio AFIRSE - Tecnologias em Educação: estudos e investigações.* Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. pp. 237-256.

Vasconcelos e Sá, M. (1954). O Cinema no Ensino em Portugal. In *Cadernos de Cinema* (4), Cine-Clube do Porto, 93-110.

Relato de uma experiência didática com o cinema

Tiago Reigada
Investigador do CITCEM

1. Pressupostos metodológicos

A arte cinematográfica abre uma extensa panóplia de oportunidades de rentabilização e trabalho transversal que, como tivemos oportunidade de constatar ao longo deste livro, não se esgota na análise do filme propriamente dito. O cinema, pela sua versatilidade e abrangência, abre espaço ao domínio pedagógico, mostra-se à didática com amplas possibilidades de utilização, trilha o seu caminho enquanto fonte e recurso de aprendizagem na sala de aula.

Se do ponto de vista teórico a relação existente entre cinema e História era percetível, fruto sobretudo do aparecimento do filme histórico enquanto género cinematográfico, não era tão clara a associação do cinema à Didática da História. Com efeito, a sua fiabilidade histórica, quer ao nível dos argumentos construídos, quer ao nível da própria narrativa do filme, permitiu-nos alargar o conceito historiográfico de fonte histórica trazendo o filme para o espaço didático da disciplina, contemplando uma utilização pedagógico-didática que, simultaneamente, percebesse a singularidade da fonte, mas procurasse também potenciá-la enquanto recurso de aprendizagem. O cinema pode agora ser incorporado no conjunto de recursos que auxiliam os professores no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, abrindo espaço a um estudo cujos objetivos se situem no campo da aplicabilidade do cinema em contexto de sala de aula e na sua rentabilização enquanto recurso didático no campo do ensino da História.

O presente estudo tem como objetivo geral perceber quais as potencialidades que advêm da utilização do Cinema, enquanto recurso didático, na sala de aula de História[1]. Para tal, organizaremos este artigo em quatro partes distintas, que nos permitem descortinar, por um lado, as características do filme, sob o ponto de vista teórico, que nos levam a assumir o filme como uma opção viável para o ensino da História e, por outro lado, as conclusões práticas de um estudo de caso que colocou à prova as concepções teóricas apresentadas e do qual aqui sistematizamos algumas das principais conclusões observadas ao longo dessa investigação.

O estudo desenvolvido implicou a participação de um total de seis turmas do 9.º ano de escolaridade (estudantes entre 14 e 15 anos de idade) provenientes de três escolas diferentes. A estas seis turmas foram aplicadas duas metodologias distintas: em três delas lecionaram-se aulas tradicionais, nas restantes três as aulas foram lecionadas tendo como experiência de aprendizagem preferencial o filme.

Este esquema de ação obedeceu a um plano de lecionação de um conjunto de seis aulas de 45' onde seriam abordados alguns subtemas do Tema 11 do Programa de História do 3.º Ciclo do Ensino Básico em Portugal.

No final da lecionação teve lugar uma ficha de avaliação que abarcou todos os conteúdos tratados ao longo do estudo. A ficha mencionada foi igual para todos os alunos e teve como principal objetivo perceber até que ponto diferentes estratégias de aprendizagem influenciam o nível de conhecimento obtido pelos alunos.

O processo de seleção dos alunos obedeceu a alguns critérios específicos, porém, procurámos centrar atenções nos alunos e nos conhecimentos que possuíam, ao invés de focarmos atenções no seu contexto socioeconómico e familiar. Não negligenciamos, contudo, estes fatores, optamos antes por privilegiar outros em detrimento destes que, apesar

1 Este artigo é a síntese de algumas das conclusões principais que nos foi possível obter a partir da realização deste mesmo estudo de caso, aqui descrito sumariamente. A versão pormenorizada com a metodologia utilizada, a caracterização dos instrumentos e análise detalhada dos resultados obtidos pode ser consultada em: Reigada, Tiago (2013). *Ensinar com a Sétima Arte: o espaço do cinema na Didática da História*. Dissertação de Doutoramento em História. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

de influenciarem o rendimento dos alunos, não são determinantes no nível de conhecimentos históricos que cada aluno possui.

Sob o ponto de vista metodológico há que referir que o processo de lecionação de conteúdos às turmas incluía a mesma planificação temática e o mesmo professor, divergindo apenas, como já foi referido, no campo das experiências de aprendizagem, no que respeita à utilização do cinema enquanto recurso.

Assumindo o conjunto de particularidades desta investigação optamos por proceder à realização de um estudo de caso. Esta metodologia investigativa define-se como sendo particularmente indicada no estudo de disciplinas académicas ou sistemas educativos uma vez que procura conhecer em profundidade os seus 'como' e os seus 'porquês', evidenciando a sua unidade e identidade próprias. Ao debruçar-se sobre uma situação específica e singular em muitos aspetos, procura descobrir o que nela há de mais particular e característico, contribuindo, desse modo, para a compreensão do fenómeno de interesse.

Segundo a proposta original de Robert Yin (1994) um "estudo de caso é uma pesquisa empírica que investiga um fenómeno contemporâneo no contexto da vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenómeno e contexto não são evidentes". Para sustentar esta ideia poder-se-ia dizer que "um estudo de caso é uma investigação empírica que se baseia no raciocínio indutivo, que depende fortemente do trabalho de campo, que não é experimental, que se baseia em fontes de dados múltiplas e variadas" (Coutinho & Chaves, 2002).

Paralelamente, a aplicação do estudo de caso como metodologia de investigação possibilita a utilização de um conjunto diversificado de fontes e evidências que o tornam uma estratégia particularmente eficaz no que respeita a estudos educacionais, sobretudo em estudos como este, que necessitam de confrontar estratégias didáticas diferentes, com utilização de recursos também eles diferentes tendo em vista a avaliação do impacto de um recurso específico — o cinema — no conhecimento histórico dos alunos.

As fontes utilizadas para desenvolver este estudo, e de acordo com os pressupostos estabelecidos por Robert Yin (1994), passaram pela recolha

de informações documentais, pela análise dos registos arquivísticos e pela exploração dos dados recolhidos através da observação participante.

Assim, as nossas fontes documentais resultaram da recolha e análise das pautas do 1.º e 2.º períodos das turmas envolvidas neste processo para se proceder a uma análise quantitativa que determinou o ponto de partida de cada turma e nos permitiu estabelecer comparações entre os resultados obtidos ao longo do estudo. Foram ainda analisados os documentos produzidos pelos alunos no âmbito do estudo de caso, nomeadamente o teste de avaliação que foi realizado por todos os intervenientes no estudo e ainda alguns registos que foram produzidos pelos alunos relativamente às estratégias desenvolvidas durante o desenrolar do estudo. Uma vez que estamos perante registos escritos, procedeu-se a uma análise de conteúdo que incidiu, sobretudo, no aspeto formal — sobre a forma de comunicação e suas características (vocabulário, tamanho das frases, ordem das palavras) e no aspeto estrutural do discurso apresentado — sobre a forma como é organizado o discurso — com o intuito de perceber se o filme teve ou não influência na aprendizagem dos alunos.

A utilização de registos arquivísticos, como é o caso dos Projetos Curriculares de Turma[2], possibilita a caracterização dos intervenientes neste estudo na medida em que nos providenciam informações específicas das turmas e, consequentemente, dos alunos que participam no estudo; as informações apuradas foram depois alvo de uma análise quantitativa. Finalmente, a recolha de dados foi também efetuada recorrendo a uma observação participante que procurou perceber as dinâmicas e perspetivas dos intervenientes; o investigador intervém diretamente na recolha dos dados, em contexto de sala de aula, observando reações, comentários, tomadas de posição, etc. A observação participante dá-nos a oportunidade de perceber a realidade sobre o ponto de vista de alguém que

2 Documentos produzidos pelo professor diretor de turma e pelos restantes professores do conselho de turma, que visa articular as estratégias dispostas no currículo nacional e as realidades existentes ao nível de cada escola com as necessidades educativas de cada turma. Nestes documentos estão presentes as características educativas da turma (desempenho dos alunos em anos anteriores, lacunas evidenciadas, características socioeconómicas das famílias dos alunos, entre outros elementos que permitem uma visão global das necessidades de cada turma.

está a viver 'por dentro' a experiência, diversificando as situações de recolha de informação possibilitando um questionamento mais ativo (no caso desta investigação, era importante que a recolha das informações que iam sendo transmitidas pelos alunos pudessem ser imediatamente questionadas por forma a complexificar a pertinência das informações recolhidas).

O estudo desenvolvido é de natureza descritiva, no entanto, pretendemos também dotá-lo de uma dimensão analítica na medida em que nos propomos problematizar o objeto de estudo, construir ou desenvolver novas teorias ou confrontar os dados recolhidos com teorias já existentes. Lembremo-nos, pois, que um dos objetivos deste estudo é verificar se a teoria — que relaciona Cinema, História e Didática da História — tem aplicabilidade prática em contexto de sala de aula, através deste estudo de caso.

Alguns dos teóricos desta metodologia referem ainda que os objetivos principais dos estudos de caso devem passar: pela exploração, descrição e explicação (Robert Yin, 1994); por outro lado, os investigadores devem relatar ou registar os factos tal como sucederam, descrever situações ou factos, proporcionar conhecimento acerca do fenómeno estudado, comprovar ou contrastar efeitos e relações presentes no caso (Guba & Lincoln, citado em Coutinho & Chaves, 2002); finalmente defende-se ainda que, para além da função descritiva e interpretativa deverá haver espaço para uma terceira função, a avaliação (Merriam citado em Coutinho & Chaves, 2002). Ao partirmos para esta investigação tivemos em linha de conta esta abordagem holística e procuramos, sempre que possível, integrar todos os elementos que tivemos à nossa disposição para a construção, análise e avaliação do 'caso' estudado.

Assim sendo, partindo de um universo formado pelos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico foi constituída uma amostra de seis turmas do 9.º ano de escolaridade distribuídas por três escolas. Já no que respeita à escolha das turmas, os critérios estabelecidos foram iguais para todas as escolas envolvidas no estudo. Pretendemos, pois, que as turmas selecionadas fossem, tanto quanto possível, equivalentes, isto é, que não houvesse discrepâncias acentuadas entre os níveis de conhecimento de

umas turmas em relação às outras. Tratando-se de um estudo comparativo, que visa não só comparar as duas turmas da mesma escola e os resultados obtidos com processos de aprendizagem diferentes, mas também os resultados que se verificarem em turmas com o mesmo processo mas escolas diferentes, numa dinâmica que permita fazer uma análise o mais abrangente possível, o requisito da equidade é fundamental para a objetividade deste estudo.

Cumpridos os requisitos da amostra, resta-nos analisar o filme enquanto instrumento didático e elemento gerador de experiências de aprendizagem em História.

2. O filme: características, análise e potencialidades

O filme selecionado foi *O Caso Farewell* (Christian Carion, 2009). Baseado em acontecimentos verídicos, o filme conta a história de um antigo oficial do KGB, Serguei Grigoriev que, desencantado com o que se havia tornado o ideal comunista às mãos de Brejnev, começa a passar informação confidencial para o Ocidente. Pierre Froment, um simples homem de negócios francês residente em Moscovo, vê-se inadvertidamente envolvido neste processo. Atormentado pelo medo de colocar em risco a sua mulher e filhos e, ao mesmo tempo, pela vontade de saber mais, Froment leva os documentos até ao governo francês. Rapidamente a informação chega à Casa Branca, levando o regime soviético ao ponto de rutura, obrigando o KGB a intensificar os seus métodos na busca desta fuga de informação, colocando ambos os homens e as suas famílias em risco.

As características particulares do filme são de extrema importância quando o objetivo final da sua exibição é a rentabilização didática. Com efeito, é necessário proceder a um trabalho prévio de exploração do contexto de produção e do conteúdo histórico que apresenta. O investigador Jorge Nóvoa (1998) refere mesmo que esta preparação implica uma pesquisa que explore os factos históricos abordados no filme e o período histórico a que este se reporta; também o realizador deve ser alvo de estudo

prévio, assim como as condições de produção do filme — os alunos poderão e deverão ser incluídos na realização destas tarefas — (Nóvoa, 1998).

Por se tratar de um filme que assenta a sua história ficcional em acontecimentos verídicos que marcaram a História do século xx, há acesso a conjuntos significativos de informação sobre o filme que podem ser valiosos no trabalho de crítica de fonte. "Farewell" foi um dos mais importantes casos de espionagem do século xx, quem o afirmou foi o próprio Ronald Reagan ao reconhecer a importância deste caso no âmbito da Guerra Fria.

Nesta análise prévia do filme, o estudo sobre o realizador assume uma importância significativa, na medida em que as opções que este toma relativamente ao filme estão umbilicalmente ligadas à sua leitura e análise posteriores. Christian Carion já havia trabalhado o formato do filme histórico em 2005 com o filme *Joyeux Noël* onde recupera relatos verídicos sobre a confraternização de natal entre soldados inimigos, nas trincheiras da I Grande Guerra. Como adverte Carion (2009) "não existe uma realização objetiva. Filmar de uma determinada forma ou escolher uma cena em vez de outra é oferecer uma visão, um ponto de vista". Esta perspetiva vem, por um lado, alertar-nos para a subjetividade do filme e, consequentemente, como se trata de proceder à sua utilização em contexto de sala de aula, ela vem fortalecer a tese de que é necessária uma investigação prévia ao filme, como nos referia Nóvoa (1998), mas, por outro lado, esta consciência da limitação do meio, neste caso o filme, pode servir de pretexto para um conjunto de atividades didáticas relacionadas com a História que, simultaneamente, promovem no aluno um maior conhecimento do período histórico que está a ser representado e ajudam na perceção global do filme e da sua narrativa.

A prudência do realizador relativamente aos aspetos históricos do filme acabou ainda por influenciar alguns dos seus traços ficcionais, desde o nome das personagens principais à própria escolha do elenco. No filme, Sergei Grigoriev, coronel do KGB sobre o qual recai o protagonismo da história, é o nome ficcional de Vladimir Vetrov, personagem real sobre o qual se baseia a trama ficcional. Já Pierre Froment, engenheiro francês da Thomson-CFS, condensa no filme a ação de várias pessoas reais, sendo no entanto em Xavier Ameil que se foca grande parte da construção da per-

sonagem. A história de *Farewell* recupera as descrições presentes no livro com mesmo título, de Sergei Kostine (1999), que olha para esta história de espionagem através da perspetiva dos seus intervenientes mais diretos. A proximidade temporal relativamente aos acontecimentos narrados pelo filme teve influência na forma como a trama ficcional foi estruturada, até porque algumas das personagens a que o filme faz referência ainda estavam vivas na altura da apresentação do filme, o que obriga a alguma sensibilidade no tratamento destes assuntos. Paralelamente, as marcas históricas de todo este processo ainda não estão completamente cicatrizadas; esta situação foi percetível na forma como foi escolhido o elenco. Inicialmente fora escolhido para desempenhar o papel de Vladimir Vetrov (Sergei Grigoriev) o popular ator russo Sergei Makovetsky, no entanto, o então embaixador russo em Paris, Alexandr Andreyev — ele que mais tarde ocupou o cargo de Ministro da Cultura — telefonou a Makovetsky e pediu-lhe para não aceitar aquele papel, salientando-lhe que o povo russo nunca iria perdoar o facto de estar a tornar num herói alguém que foi considerado um traidor da pátria (Carion, 2009).

Há, portanto, em *Farewell*, uma confluência entre facto e ficção que molda a trama cinematográfica. Também a escolha do título do filme aponta nesse sentido, já que este resulta da recuperação do nome de código dado a Vladimir Vetrov, estendendo-se depois para designar toda a operação que consistia no desmantelamento de uma rede internacional de espiões ao serviço do KGB. Na documentação oficial americana pertencente à CIA (*Central Intelligence Agency*) pode ler-se sobre Farewell que durante a Guerra Fria, mais concretamente ao longo da década de 1970, os serviços secretos soviéticos levaram a cabo um bem-sucedido esforço clandestino para obter o conhecimento tecnológico e científico que estava a ser produzido no Ocidente. Esta situação era conhecida pelo governo americano, no entanto, só foi documentado em 1981 quando os serviços secretos franceses conseguiram que o Coronel Vladimir Vetrov, *Farewell*, fotografasse e disponibilizasse mais de 4000 documentos que incidiam sobre este programa (Weiss, 2008).

A pertinência histórica do caso é ainda reforçada pelo espaço mediático criado em torno da recuperação deste episódio da Guerra Fria. A

crítica cinematográfica recebeu o filme como uma lufada de ar fresco em relação aos tradicionais filmes de espionagem — como é o caso de James Bond — ao incorporar pedaços de História que agregam a ficção. Na secção de filmes do Jornal online *The New York Times*, John Anderson (2010) escreve: "Farewell é uma história baseada em factos reais sobre um momento crucial no desenrolar da União Soviética. Os especialistas parecem gostar." Neste mesmo artigo refere-se ainda que, quando questionado acerca dos acontecimentos presentes no filme, Thomas Reed, antigo secretário da Força Aérea e assistente especial de Ronald Reagan para políticas de segurança nacional, afirmou que, relativamente ao aspeto da espionagem, o filme estava certo, contudo, as implicações políticas estavam comprimidas, as coisas não tinham acontecido assim tão depressa; "mas aconteceram mesmo", sustenta John Anderson (2010).

Já o artigo apresentado por John Lichfield (2009) na secção de política mundial do Jornal online *The Independent* centra-se num outro ponto fulcral desta história, nomeadamente no papel desempenhado pelos franceses no colapso da União Soviética e, consequentemente, no fim da Guerra Fria. A ideia passa sobretudo pela ação desencadeada por Vladimir Vetrov que expôs a rede de espionagem da URSS a operar nos mais diversos países do bloco ocidental. Simultaneamente, a documentação fornecida por este oficial do KGB revelou que os soviéticos estavam bastante atrasados relativamente aos progressos tecnológicos efetuados pelos EUA. O antigo ministro dos negócios estrangeiros francês, Hubert Védrine, ele que na altura dos acontecimentos era conselheiro diplomático de François Mitterrand, revela que "em nenhuma outra altura desde 1945 o sistema soviético ficou tão exposto à luz do dia [...] [Farewell não causou o final da URSS] mas acelerou o sistema para o seu fim".

Todavia, as implicações históricas do caso Farewell continuam a ser debatidas sob o ponto de vista historiográfico. O historiador Marc Ferro (2009) salienta que este caso é uma das mais surpreendentes histórias de espionagem da guerra fria e que ele "vai ajudar a mudar os grandes equilíbrios nascidos depois da 2.ª Guerra Mundial". Ferro sublinha ainda que "Farewell, por si só, não seria suficiente para derrubar o regime soviético [...] todavia, atualmente não podemos negar que a informação disponibi-

lizada ao ocidente contribuiu substancialmente, alguns anos mais tarde, para a queda do império soviético e, com ele, do muro de Berlim".

É portanto nesta constante intromissão da história (do filme) na História que se situa o filme *O Caso Farewell*, sendo este talvez o seu aspeto mais interessante sob o ponto de vista didático. No entanto, e apesar de ao longo do filme termos a História bem presente, há que procurar os pedaços de História que foram desvirtuados em prol de uma narrativa cinematográfica mais consistente e apelativa ao espectador. A presença deste conhecimento lembra-nos que estamos perante um filme que, apesar de suportar a informação em acontecimentos reais que se ligam com a História, não deixa de ser um produto artístico eminentemente ficcional.

3. *O Caso Farewell* – potencialidades teóricas à partida para o estudo de caso

Foi com esta ideia em mente que partimos agora para a análise das potencialidades teóricas que estiveram na origem da escolha de um filme como *O Caso Farewell* para desempenhar o papel de recurso de aprendizagem principal na sala de aula. Neste sentido, e tendo em linha de conta os conteúdos programáticos definidos, a escolha do filme obedeceu a um conjunto de critérios que estabeleceram com rigor e clareza os pontos de convergência entre o filme e a disciplina de História, seja ao nível dos objetivos a alcançar, das metas de aprendizagem estabelecidas ou ainda das competências a trabalhar com os alunos. Em paralelo, há ainda a considerar as recomendações teóricas relativas à utilização do filme em sala de aula, quer sob o ponto de vista da sua interpretação enquanto produto artístico, quer relativamente ao seu reconhecimento enquanto fonte de informação. Detenhamo-nos um pouco mais neste último aspeto.

No campo das recomendações teóricas, alguns dos estudos que têm vindo a ser desenvolvidos no âmbito da utilização do cinema enquanto ferramenta de aprendizagem sustentam que o fator motivacional é uma das principais potencialidades do filme enquanto instrumento didático — "Globalmente falando, os alunos gostam de ver filmes [...] começamos

com um meio que é confortável, não ameaçador e especialmente apelativo para os estudantes da era visual dos nossos dias" (Weinstein, 2001). Com efeito, num estudo realizado recentemente nos Estados Unidos da América com professores do ensino secundário foi possível aferir que a utilização de filmes em sala de aula se devia, por um lado, ao seu caráter motivacional e ao facto de este despertar o interesse dos alunos pelos conteúdos históricos e, por outro lado, pela empatia desenvolvida entre o filme, o aluno e a sua vivência pessoal (Marcus & Stoddard, 2007).

Em *Farewell* o facto de o filme basear a sua ação em acontecimentos e personagens reais — para além de Pierre Froment e Sergei Grigoriev que, apesar de terem nomes ficcionais, as suas ações são baseadas nas histórias verídicas de Xavier Ameil e Vladimir Vetrov, o filme põe em cena personagens como François Mitterrand, Ronald Reagan e Mikhail Gorbatchov e faz ainda referência a Margaret Thatcher — coloca uma grande ênfase no contexto histórico que reencena, dotando-o de um efeito de realidade. Esta característica relaciona-se diretamente com duas outras potencialidades do filme, por um lado, a empatia criada entre o aluno e a história que está a ser contada no ecrã, através da ligação emocional com a vivência das personagens principais e, por outro lado, a possibilidade de 'ver' a ação política de algumas das personalidades mais marcantes do período final da Guerra Fria pode contribuir para aumentar o interesse no conhecimento mais detalhado do contexto histórico retratado no filme ou até das personagens reais que este recupera.

Outra das recomendações teóricas apresentadas vai ao encontro da capacidade do filme em assumir-se direta e indiretamente, como uma fonte que permite aceder ao conhecimento histórico. Enquanto fonte primária, e tendo em linha de conta que é da competência da História o trabalho com fontes, não haverá local mais apropriado para trabalhar o filme como documento histórico do que a aula de História. Sob esta perspetiva, a análise fílmica deve versar sobre três níveis distintos: o conteúdo, a produção e a receção do filme. Com a análise de conteúdo retirar-se-ia do filme a informação mais relevante; ao analisar-se o contexto de produção, procurar-se-iam todas as influências a que o filme esteve sujeito durante a sua realização; finalmente, o estudo da receção do

filme permitiria saber qual o seu impacto na sociedade (O'Connor, 1987). Trata-se, portanto, de uma crítica de fonte apurada que pretende determinar rigorosamente a informação transversal veiculada pelo filme.

Ao transportarmos estas recomendações teóricas para a perspetiva da utilização prática em sala de aula de *Farewell*, tivemos em consideração a relação que este estabelece com a História e que permite trabalhar com os alunos competências[3] ao nível do Tratamento e Seleção de Informação. Assim, evidenciamos anteriormente, o volume de informação que orbita em torno do filme, desde críticas cinematográficas, artigos de opinião, literatura, documentos institucionais, entre outros, fornece materiais importantes para que os alunos possam construir um saber histórico sólido e multiperspetivado, desenvolvendo a curiosidade pelo saber e introduzindo-os naquilo que é o trabalho dos historiadores com as suas fontes.

Em *Farewell*, toda a informação paralela que documenta historicamente o filme poderá funcionar ainda como uma ferramenta de trabalho posta à disposição dos alunos. A pesquisa de informação que complemente o elemento ficcional do filme é uma tarefa que está ao alcance dos alunos, razão pela qual incluí-los neste processo poderá ser benéfico numa dupla perspetiva: em primeiro lugar, o aluno, ao pesquisar informação complexa que lhe permita verificar a fiabilidade da fonte está a aceder a um conjunto de dados diversificados que contribuirão para um melhor conhecimento do período histórico em causa, a Guerra Fria — no caso do filme *Farewell* há informações relacionadas com acontecimentos verídicos que podem ser importantes para um estudo mais pormenorizado sobre o tema, como tivemos oportunidade de verificar —; por outro lado, o conhecimento mais aprofundado do filme e do contexto em que foi produzido contribui para uma melhor compreensão do seu conteúdo ficcional o que, por sua vez, converge positivamente para um conhecimento mais estruturado e globalizante sobre a fonte de informação.

Neste sentido, o filme potencia o trabalho com as fontes históricas e, em última instância, contribui para o desenvolvimento de competências

3 O Currículo Nacional do Ensino Básico estabelece as competências essenciais do Ensino da História, sendo elas três: o Tratamento e Seleção da Informação, a Compreensão histórica — temporalidade, espacialidade e contexto —, a Comunicação em História.

relacionadas com o Tratamento e Seleção de Informação, nomeadamente ao nível da interpretação fontes diversificadas para que, com base nelas e em conhecimentos prévios, os alunos possam inferir leituras historicamente válidas e abrangentes do passado. O filme contribui ainda para que os alunos reconheçam a utilidade do saber histórico, ao cruzar a informação de perspetivas diversas problematizando questões da vida atual.

Independentemente do papel desempenhado pelo filme em sala de aula no âmbito do Tratamento e Seleção de Informação, a análise do filme quanto ao conteúdo histórico que apresenta vai ao encontro da sua rentabilização enquanto recurso didático e, assim sendo, o estudo do filme histórico, enquanto fonte secundária, deverá ser alvo de uma abordagem diferente. Sendo um filme cujo conteúdo reflete uma maior aproximação à História, a análise deverá incidir sobre o conteúdo histórico que recria. A proposta de análise de Scott Metzger (2006) sugere três linhas de análise ao conteúdo histórico do filme: como é retratado o passado — entre o facto e a ficção, evidência histórica ou interpretação —; a sua relação com o aspeto social — o significado social atribuído à representação histórica —; o envolvimento emocional e moral do filme — a identificação com o passado recriado e as respostas éticas e morais suscitadas pelo filme —.

Com efeito, tratando-se de um filme que recupera uma história verídica num pano de fundo histórico que se aproxima da realidade política vivida durante a década de 1980 a nível mundial, *O Caso Farewell* permite desenvolver competências ligadas à Compreensão Histórica na sua vertente de tempo, espaço e contexto. Esta característica do filme é particularmente importante, uma vez que é a partir dele que se justifica a sua introdução, enquanto recurso didático, na sala de aula, na medida em que este será o objeto de estudo preferencial para trabalhar com os alunos as dimensões política, económica, social e cultural deste período, num espaço que inclui os EUA, a Europa e a URSS, num tempo específico que se pode situar, grosso modo, desde o final da década de 1970 até ao final da década de 1980.

O desafio, neste caso, consistiu em procurar um filme que conseguisse conjugar uma série de fatores que se pudessem depois traduzir em experiências de aprendizagem significativas. Se recuperarmos algumas

das orientações teóricas já apresentadas percebemos a importância de tornar o filme num recurso que seja substantivo para os alunos, isto é, o filme, enquanto recurso principal, deverá ser o elemento dinamizador das aprendizagens e, por essa razão, a relação que estabelece com o conteúdo histórico que se pretende desenvolver deverá ser inequívoca.

Com o *Caso Farewell* acontece exatamente isso, embora se trate de um filme ficcional, há nele aspetos que agarram os alunos à História: os personagens políticos reais — François Mitterrand, Ronald Reagan, Mikhail Gorbatchev —, os acontecimentos históricos — a título de exemplo: a Cimeira do G7 que ocorreu em Julho de 1981 no Canadá e juntou, pela primeira vez, Reagan e Mitterrand; o lançamento do programa espacial *Star Wars*, uma proposta de defesa estratégica contra mísseis nucleares criado por Ronald Reagan em 1983; toda a história de Farewell, as revelações dos serviços de espionagem em plena Guerra Fria —, as conceções políticas, económicas, sociais e culturais abordadas através das implicações que daí resultam para as pessoas — há um permanente contraste durante o filme entre comunismo e capitalismo que ultrapassa o campo ideológico e se mostra de uma forma mais eficaz e compreensível para os alunos através das ações quotidianas das famílias e dos intervenientes políticos —. É portanto esta 'História' que se pretende dinamizar quando se opta por recorrer ao filme na sala de aula. É nesta relação entre o filme — enquanto experiência de aprendizagem — e os conteúdos históricos que os alunos terão de desenvolver ao longo do seu plano de estudos que sustentamos a escolha deste filme. A sua versatilidade, ao relacionar conhecimentos históricos significativos com o desenvolvimento de competências específicas da disciplina de História, vem confirmar as potencialidades teóricas deste recurso.

A capacidade do filme em proporcionar uma visão da História que não está compartimentada é outra das suas principais características, na medida em que o filme capta, numa imagem, tempo, espaço e contexto. Este filme mostra-nos o conjunto de ações e reações dos intervenientes históricos ao longo de um espaço e tempo. É particularmente importante para os alunos perceberem que existe uma relação causa/efeito em História e que as ações motivam reações. Em *Farewell* o aluno

é frequentemente confrontado com esta característica da História, por exemplo: Ronald Reagan sente que a Guerra Fria entra num novo período de grande tensão ao entrar na década de 1980 e tenta condicionar as escolhas políticas de Mitterrand quando este assume o poder na França, pois receia um eventual avanço do comunismo num dos seus aliados europeus; Mitterrand assume-se como aliado político dos EUA apesar de não permitir ingerências externas na forma de governo do seu país; a aliança política entre os dois presidentes é materializada na entrega aos EUA de informação confidencial sobre a União Soviética recolhida pelos serviços secretos franceses. É, pois, nesta dinâmica de posições, que o aluno deverá analisar e procurar explicar as motivações e razões das partes envolvidas em situações de diálogo, tensão ou conflito, bem como as consequências históricas das atitudes tomadas, a curto e a longo prazo, no contexto histórico das sociedades contemporâneas.

No campo da representação do espaço, o filme consegue ser particularmente eficaz na forma como reconstrói os ambientes históricos; neste filme, e apesar de os acontecimentos recriados se reportarem à década de 1980, há um trabalho de reconstrução de cenários, principalmente do lado soviético, que transportam o espectador para o passado e criam a sensação de se estar a ver o período representado. Uma imagem permite, portanto, aceder simultaneamente a tempo, espaço e contexto, o que acaba por conceder aos alunos uma visão dinâmica da História, diferente daquela que obtêm através de outro tipo de recursos.

Finalmente, as recomendações teóricas relativamente à utilização do filme enquanto instrumento didático mostram-nos que seria igualmente importante utilizar um filme que pudesse ser trabalhado no aspeto da Comunicação em História, isto é, que o filme oferecesse ao professor um conjunto significativo de material — conteúdo histórico, construção fílmica, relação com os conteúdos da disciplina, possibilidade de trabalhar competências específicas, etc. — passível de rentabilizar aspetos como a comunicação oral ou a comunicação escrita dos alunos.

Sob o ponto de vista teórico os investigadores apontam a utilização do filme como uma estratégia especialmente motivante para os alunos ao nível da sua comunicação oral e escrita. Para Mary Lankford (1992), Jorge

Nóvoa (1998), Larissa Freire & Ana Caribé (2004) o debate no final do filme é essencial, seja para promover a discussão dos aspetos históricos e ficcionais do filme, seja para incentivar a problematização das interpretações que este autoriza. Sob o ponto de vista da oralidade, há ainda a considerar que a discussão em grande grupo das questões levantadas pelo filme contribui, por um lado, para estimular os alunos a assumirem uma posição mais reflexiva e problematizadora relativamente às fontes que lhes são disponibilizadas, promovendo assim o interesse pela disciplina e, por outro lado, este tipo de atividades ajuda a desenvolver, através do confronto de ideias, o espírito crítico e a capacidade argumentativa dos alunos, contribuindo para a edificação de um pensamento autónomo e criativo.

Apesar de o filme ser utilizado como recurso individual, como temos vindo a apresentar, a sua riqueza enquanto instrumento de trabalho possibilita ainda que o professor se possa servir de outro tipo de fontes e recursos para aumentar o leque de experiências de aprendizagem a oferecer aos alunos. A diversidade de recursos vem dinamizar estratégias. Para O'Connor (1987), a sala de aula sai enriquecida quando é reforçada com filmes e outros materiais pedagógicos, "os alunos ficarão mais atentos aos elementos psicológicos e emocionais da experiência cinematográfica [...] Serão, ainda, particularmente críticos quando forem confrontados com outros elementos visuais". Por outro lado, investigações já realizadas neste âmbito sugerem que a utilização conjunta de filmes e outros materiais didáticos — como documentos escritos por exemplo — é extremamente benéfica para os alunos uma vez que aumenta a capacidade de descodificar a informação fílmica, motiva-os para a leitura de documentos escritos e facilita a retenção de conhecimento histórico substancial (Butler, Zaromb, Lyle, & Roediger, 2009).

Pelo que temos vindo a observar, as características deste filme, direcionam-nos para essa possibilidade, seja devido ao volume de informação que ele gera à sua volta — e que vai ao encontro dos acontecimentos históricos do período representado e da forma como o realizador os incorpora num filme de ficção —, seja pelas múltiplas interpretações dessas mesmas informações, que podem depois ser trabalhadas em contexto de sala de aula com debates ou reflexões com os alunos. As recomen-

dações teóricas já aqui exploradas sustentam que uma das principais potencialidades do filme consiste exatamente na eventualidade dele desenvolver um conjunto de atividades ligadas à capacidade de comunicação escrita e oral. Se a este facto juntarmos a possibilidade de utilizar o filme com outras fontes, nomeadamente escritas, gráficas ou iconográficas, estamos não só a dinamizar o filme enquanto recurso, mas também a proceder a uma diversificação de estratégias que contribuem para um importante enriquecimento interpretativo que se manifestará numa maior capacidade argumentativa.

Com efeito, o filme apresenta características que permitem dinamizar o contexto didático criando uma interação permanente entre conhecimentos e capacidades que os alunos podem desenvolver a partir de uma análise estruturada do filme. A planificação dos momentos de aprendizagem é crucial para a obtenção de resultados positivos e, nesse sentido, as recomendações teóricas enunciadas, aliadas às sugestões práticas apresentadas na exploração do filme *O Caso Farewell* contribuem para a afirmação do cinema enquanto instrumento de aprendizagem.

4. Das potencialidades teóricas às realidades práticas: resultados do estudo de caso

Os resultados aqui apresentados têm por base os dados recolhidos através de três instrumentos distintos: as observações efetuadas ao longo da lecionação das aulas, pelo investigador, e que possibilitaram perceber a forma como os alunos receberam estas aulas, refletiram sobre o filme, problematizaram a fonte, integraram o processo ensino-aprendizagem; a ficha de avaliação, que nos possibilitou recolher dados significativos sobre os conhecimentos adquiridos ou as competências desenvolvidas; e, finalmente, o questionário feito aos alunos no final da ficha de avaliação que versava sobre a forma como estes entendem a utilização do filme em sala de aula, se lhe reconhecem potencialidades, se veem problemas nesta metodologia, se ela resultou ou não em termos práticos.

Tratando-se de um estudo comparativo, entre turmas onde foi utilizado o cinema e outras onde a metodologia utilizada não recorreu à sua utilização, torna-se essencial enfatizar a forma como os alunos das turmas onde o cinema foi assumido enquanto recurso de aprendizagem receberam este tipo de aulas.

No decorrer da observação participante, uma das primeiras ilações que pudemos inferir foi a falta de hábitos de trabalho, por parte dos alunos, no que se refere à utilização do cinema em sala de aula. De uma forma geral, os alunos não estão habituados a trabalhar com o filme. Há uma conotação quase involuntária entre o filme e o lúdico que acaba por condicionar a forma como os alunos interpretam a informação que conseguem visionar. Torna-se, portanto, imperativo, moldar estas ideias pré-concebidas dos alunos, redirecionar a sua atenção para os aspetos didáticos do filme, razão pela qual a utilização de instrumentos de aprendizagem como a sinopse do filme ou uma contextualização histórica do mesmo servem para orientar a experiência didática do aluno.

Por outro lado, a exploração de elementos como a sinopse ou a contextualização histórica, para além de cumprirem a função de demarcar o lúdico e o didático, permitiu-nos ainda aferir a sensibilidade dos alunos no que concerne à distinção entre dois elementos chave quando falamos numa análise didática do filme ficcional: a diferenciação entre ficção e realidade. Com efeito, quando foram levantadas algumas questões, nomeadamente sobre a trama do filme, os alunos cingiram as suas respostas aos elementos que a própria sinopse permitia conhecer e, paralelamente, quando questionados sobre algumas circunstâncias históricas que influenciaram a trama do filme, os alunos conseguiram limitar as suas respostas às informações que eram facultadas pela contextualização histórica. Esta constatação permite-nos agora equacionar duas questões: conseguirão os alunos perceber as intromissões entre realidade e ficção durante o filme, quando à partida para o mesmo a demarcação dos dois campos foi tão clara? Conseguirão os alunos transformar as informações facultadas pelo filme em conhecimento histórico substancial? Trata-se, portanto, de perceber até que ponto os alunos são capazes de analisar e problematizar uma fonte como o filme. Se a informação pre-

sente nos textos foi para eles tão evidente da distinção entre História e ficção, será a sua interpretação do filme igualmente acertada?

Esta última ideia devolve-nos ao pensamento inicial sobre a forma como os alunos recebem, percebem, interpretam a mensagem histórica através de fontes escritas e de fontes de caráter visual.

Neste sentido, a visualização do filme e posterior debate de ideias e análise do mesmo com os alunos forneceu-nos um conjunto diversificado de informações que nos permitem refletir e problematizar este assunto.

Perante o conjunto de dados observados durante o debate, podemos apontar algumas linhas de reflexão que nos colocam frente a frente as turmas com e sem cinema. A primeira grande diferença destas turmas situou-se ao nível da participação. As turmas que viram o filme e que foram chamadas à oralidade através do debate apresentaram um maior número de intervenientes e uma participação mais distribuída pelos alunos da turma, o que nos permite afirmar que a utilização do filme na sala de aula se traduziu, para estas turmas, no aumento da participação e do contributo dos alunos para a discussão das temáticas históricas do filme. Da mesma forma, podemos ainda considerar que a pertinência das participações foi, também ela, mais evidente, na medida em que os alunos que comentaram o filme e que expuseram as suas ideias, o fizeram com um elevado sentido crítico, sustentando os seus pontos de vista na interpretação que fizeram do filme e chegando mesmo, em alguns casos, a conseguir relacionar conteúdos históricos e ficcionais, de uma forma coerente e reflexiva.

Todavia, se ao nível da Comunicação em História se verificaram algumas alterações positivas relativamente à participação dos alunos, foi no Tratamento e Seleção de Informação que se observou uma transformação mais significativa. Os alunos envolveram-se ativamente na análise do filme; o debate com que finalizamos a aula foi o reflexo dessa postura crítica e reflexiva que os alunos assumiram face à abordagem histórica deste recurso. A primeira observação a registar prende-se com a capacidade evidenciada pelos alunos em entender o filme exibido como uma fonte historiográfica para o conhecimento da História. Os contributos dos alunos salientaram, numa primeira análise, o facto de o realizador ter deixado em aberto "finais possíveis". Fizeram também referência às "mudanças de perspetiva ao longo do

filme", que foram percebidas e interpretadas pelos alunos como uma forma de mostrar as várias realidades da História. Evidenciaram ainda a questão da ideologia política e a forma como o realizador atribuiu às personagens a capacidade de fazer sobressair as diferenças ideológicas entre os dois blocos. Mas, acima de tudo, o que todos estes contributos realçam é a capacidade do filme em comunicar com os alunos de uma forma clara e percetível, o que acaba por responder às interrogações que levantámos anteriormente sobre a capacidade dos alunos em distinguirem facto e ficção e lança uma nova perspetiva às potencialidades teóricas que aqui analisamos anteriormente.

Outra das ideias fundamentais com que este estudo de caso nos confrontou foi a forma como os alunos se posicionam no que respeita aos vários tipos de fonte utilizados em sala de aula. Neste sentido, a reflexão que pretendemos agora aflorar está relacionada com a forma como os alunos entendem o filme e o documento escrito. Por que razão os alunos têm sentido crítico em relação ao filme — enquanto fonte secundária - visão da História por parte de um realizador — e não possuem esse mesmo sentido crítico em relação aos documentos escritos — produto da interpretação da História por parte dos historiadores —? A questão decorre da observação efetuada nas turmas com cinema, ao longo do debate realizado após a visualização do filme e do facto de, como referimos nas potencialidades teóricas, serem utilizados em simultâneo vários tipos de recurso, desde fontes escritas — históricas e historiográficas —, fontes iconográficas, mapas, gráficos, etc. Este fator possibilitou-nos perceber uma mudança de atitude por parte dos alunos relativamente à forma como estes se posicionam face aos vários tipos de informação disponível. Com efeito, em todas as turmas com cinema, as opções tomadas pelo realizador relativamente à forma como contou a História/história, foram escrutinadas, criticadas, desconstruídas: os alunos apontaram possibilidades de interpretação, procuraram pistas no filme que apontassem para um outro entendimento sobre o que tinham acabado de ver; selecionaram a informação mais relevante do filme e relacionaram-na com aquela que havia sido previamente distribuída — nomeadamente a sinopse e a contextualização histórica —, na tentativa de argumentarem a sua própria interpretação do filme; traçaram cenários possíveis sobre a História, com base na forma como o realizador

contou a história e no conhecimento prévio sobre o período histórico em que se desenvolve o filme. Já no que diz respeito às fontes escritas, estas mesmas turmas com cinema mostraram-se apáticas, acríticas e sem poder de argumentação quando as fontes de informação eram documentos escritos produzidos por historiadores.

A palavra do historiador não é rebatível, ao contrário da do realizador. Os alunos não se mostram capazes de questionar a leitura que os historiadores fazem sobre a História. Será uma questão de linguagem? Será a linguagem cinematográfica mais acessível para os alunos? A observação destas aulas mostrou-nos atitudes bastante diferentes relativamente ao Tratamento e Seleção de Informação, sendo que a análise do filme acabou por se traduzir numa experiência de aprendizagem que promoveu uma atitude crítica mais apurada, que suscitou uma participação oral mais diversificada e que se revelou bastante enriquecedora sob o ponto de vista da relação entre saberes essenciais. Em relação aos documentos escritos analisados durante o estudo de caso, salientamos, uma vez mais, a atitude acrítica dos alunos face a estas fontes, mesmo no período de pré-visualização do filme, quando analisámos a sinopse e a contextualização histórica do filme, não houve da parte dos alunos a mesma capacidade de questionamento da fonte e de apreensão da mensagem que esta transmitia. Destas observações surge, pois, a questão da linguagem, uma vez que se trata de formas de comunicação diferenciadas.

Mas as hipóteses aqui levantadas vão ainda ao encontro da teoria explorada na segunda parte deste trabalho, na medida em que a questão da familiaridade dos alunos com este tipo de fonte, aliada ao caráter lúdico e de entretenimento que frequentemente surgem conotados com o filme, acaba por despoletar nos alunos a sensação de legitimação da sua opinião face às interpretações que resultaram da visualização do mesmo. Talvez possa também decorrer desta característica do cinema uma possível explicação para a adesão dos alunos ao trabalho com o filme, a questão da empatia, também ela aqui colocada em evidência. Não queremos com isto afirmar que os alunos estão já capacitados para proceder a uma análise fílmica eficaz. O que este estudo mostra é que existe espaço para potenciar a utilização do filme enquanto recurso didático. Apoderamo-nos de um meio

que é conhecido e valorizado pelos alunos e atribuímos-lhe um significado eminentemente didático, mantendo a capacidade de dinamizar as aprendizagens em História e impulsionando o interesse dos alunos na disciplina.

Todavia, também no campo da motivação, a observação desta aula com cinema permitiu-nos refletir sobre algumas ideias já equacionadas ao longo deste trabalho. Referimo-nos à capacidade do filme funcionar como elemento motivacional na sala de aula; alguns estudos já realizados permitiram identificar este fator como uma das principais razões para a sua utilização. A questão motivacional surge, pois, a priori relativamente ao uso do filme com propósitos didáticos — ao levar o filme para a sala de aula, o professor espera encontrar alunos mais motivados e recetivos, uma vez que este é um recurso do qual os alunos gostam e com o qual estão familiarizados. Admitimos, portanto, que o filme poderá transportar este interesse inicial e, pelo menos, despertar a atenção dos alunos para as aprendizagens que com ele irão efetuar. Contudo, esta motivação inicial poderá facilmente esmorecer, seja pelo facto de o filme não corresponder às expectativas dos alunos, seja pelo desinteresse do aluno pela história do filme ou até pela sua ineficácia em cativar o espetador/aluno. As razões podem ser de ordem diversa, mas o que este estudo nos veio mostrar é que grande parte deste caráter motivacional do filme não surge a priori, mas sim a posteriori. Apesar de os alunos se sentirem motivados por verem um filme durante a aula de História, a participação e os contributos que se fizeram sentir depois da exibição do filme, indicam-nos que o interesse relativamente à história do filme e à História em geral saíram revigorados.

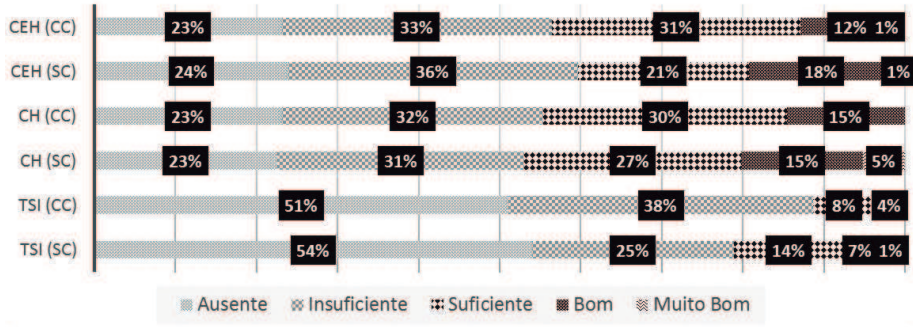
O debate trouxe, como vimos, um conjunto de análises e problemáticas que nos revelam o interesse e curiosidade dos alunos em saber mais. Ora, esta situação mostra-nos que a influência do filme pode ser determinante na forma como os alunos se posicionam face ao acesso ao conhecimento. A capacidade do filme em levantar questões, em problematizar situações, em 'incomodar' positivamente os alunos e encaminhá-los para a pesquisa de respostas que satisfaçam a sua curiosidade, pode ser um elemento importante na redefinição das estratégias de ensino-aprendizagem atuais. Neste cenário, o aluno transforma-se no construtor dos seus saberes e aprendizagens, deixa de ser um simples recetor de informação e é ele próprio que

pesquisa e seleciona a informação que entende como necessária para solucionar as suas interrogações; o professor, por seu turno, deixa de ser o transmissor de conhecimento e passa a ser o elemento que orienta a procura do conhecimento, o interlocutor entre o aluno e as suas aprendizagens.

A observação participante permitiu-nos, pois, evidenciar algumas dinâmicas de sala de aula que saem reforçadas através da utilização do filme enquanto recurso de aprendizagem, contudo, se neste aspeto em particular são consideráveis as potencialidades práticas do cinema, sê-lo-ão também no que concerne a competências desenvolvidas e conhecimentos adquiridos?

No que respeita a competências desenvolvidas, o gráfico que seguidamente apresentamos refere-se à prestação das turmas com e sem cinema[4] no domínio das três competências essenciais da disciplina de História[5]. Através dele podemos traçar um perfil de resultados obtidos ao nível do desenvolvimento de competências[6] nestas duas metodologias distintas.

Gráfico 1 - Comparação de resultados gerais entre turmas Com cinema (cc) e Sem cinema (sc)



O gráfico mostra-nos um grande equilíbrio entre turmas com e sem cinema; as diferenças existentes situam-se em poucos pontos percentuais, o que é reflexo da viabilidade do cinema enquanto elemento dinamizador de

4 As siglas CC e SC fazem referência às turmas com e sem cinema, respetivamente.

5 Tratamento e Seleção de Informação (TSI), Compreensão Histórica (CH) e Comunicação em História CeH).

6 As menções Ausente, Insuficiente, Suficiente, Bom e Muito Bom são menções qualitativas que representam uma escala quantitativa de um a cinco.

aprendizagens, uma vez que os resultados obtidos ao nível do desenvolvimento de competências apontam para uma similitude de prestações entre turmas com e sem cinema. Não obstante este equilíbrio, há algumas nuances a enfatizar.

Em primeiro lugar, devemos ressalvar a prestação negativa de alunos com e sem cinema no domínio do Tratamento e Seleção da Informação. De uma forma geral, os alunos dão pouca importância aos documentos enquanto fonte que os ajuda a recolher informação que possa ser utilizável na construção das suas respostas. Independentemente da metodologia utilizada, esta parece ser uma tendência geral. Não obstante, a comparação entre turmas com e sem cinema mostra-nos que, apesar da diferença se situar em poucos pontos percentuais, as turmas sem cinema têm uma maior percentagem de alunos a atingir os níveis 'Suficiente', 'Bom' e 'Muito Bom'.

Os dados relativos à prestação dos alunos no Tratamento e Seleção de Informação nesta ficha de avaliação dão conta das dificuldades sentidas pelos alunos para levar a cabo uma análise dos documentos que lhes permita depois conciliar a informação recolhida, com os conhecimentos provenientes do estudo dos conteúdos necessários. Referimo-lo quando discutimos a observação das aulas, que era percetível, no campo da análise sobre as fontes, a dificuldade que os alunos sentiam em refletir criticamente sobre elas e que o filme, em certa medida, tinha sido um elemento importante na problematização dos documentos escritos. Contudo, quando confrontados com a necessidade de analisar, problematizar e refletir sobre as informações fornecidas pelas fontes apresentadas na ficha de avaliação, percebemos que este é um problema que carece de uma intervenção mais assertiva por parte dos professores, por forma a combater as lacunas evidentes no Tratamento e Seleção de Informação.

No que respeita à Compreensão Histórica, aqui o equilíbrio é ainda mais notório, no entanto, a reflexão global que podemos extrair do conjunto de dados apresentados coloca-nos perante a existência de dificuldades que, embora sejam menos significativas que no Tratamento e Seleção da Informação, não deixam de ser ilustrativas das lacunas dos alunos em abordar os pontos-chave das questões apresentadas e em explicar processos e acontecimentos históricos. Esta situação acontece por diversas razões. Em primei-

ro lugar, pela falta de estudo e de consolidação dos conhecimentos desenvolvidos durante a aula — a análise das fichas de avaliação mostra grandes deficiências neste capítulo, grande parte dos alunos demonstra não ter havido qualquer contacto com materiais de estudo, à exceção daquele que foi feito durante a aula; decorrente deste fator, os alunos referem alguns dos conteúdos necessários para responder acertadamente à pergunta, mas esses são manifestamente insuficientes e não refletem uma linha de pensamento coerente. Em segundo lugar, pela ideia criada nos alunos que o conhecimento histórico está diretamente relacionado com a memorização dos conteúdos. Os alunos preocupam-se em 'despejar' acontecimentos, factos e datas, esquecendo-se da importância de saber explicar esse conhecimento. Estes dois fatores acentuam a necessidade de proceder a um trabalho mais exaustivo de procura das relações de causa/efeito em História, a noção de uma História descompartimentada, mais significativa para os alunos, que os integre numa realidade percetível e compreensível, como o filme foi capaz de fazer na oralidade e que, por força de hábitos já enraizados, não seja ainda possível identificar a sua influência neste momento avaliativo.

Por fim, a comparação dos resultados ao nível da Comunicação em História mostra-nos que, neste campo do conhecimento, as turmas com cinema evidenciaram alguma vantagem em relação às suas homólogas sem cinema. Também aqui permanecem as dificuldades, sendo elas extensíveis a todas as turmas, no entanto, realçamos a prestação positiva das turmas com cinema onde uma percentagem maior de alunos que atingiu níveis positivos. Contudo, não nos podemos esquecer das considerações feitas aquando da observações das aulas, que nos mostraram que, sob o ponto de vista oral, as turmas com cinema revelaram um desempenho melhor que as turmas sem cinema; o mesmo aconteceu sob o ponto de vista escrito, apesar de estes não serem os resultados que esperávamos obter, tendo em conta as prestações orais tão positivas que observamos ao longo do estudo de caso. Porém, os dados aqui apresentados sustentam a capacidade do filme promover a Comunicação em História, na medida em que os alunos das turmas com cinema revelaram mais facilidade em estruturar o seu pensamento e em comunicar as suas ideias. Obviamente um trabalho mais regular sob este ponto de vista servirá para acentuar estas diferenças e desen-

volver competências específicas no campo da argumentação, do confronto de ideias, da problematização histórica e da reflexão crítica.

Se no campo das competências específicas o estudo de caso nos permitiu evidenciar alguns aspetos que apontam para a possibilidade de o cinema ser um recurso de aprendizagem significativo no ensino da História, no domínio dos conhecimentos há algumas constatações que nos permitiram salientar a sua viabilidade enquanto instrumento didático.

Sendo a ficha de avaliação igual para as turmas com e sem cinema, os resultados obtidos em cada uma das questões serviram para uma comparação direta entre as duas metodologias. Com efeito, importa salientar algumas das conclusões que nos foi possível obter.

Em primeiro lugar, os alunos das turmas com cinema atingiram melhores resultados em praticamente todas as questões onde o filme foi o elemento gerador das aprendizagens, isto é, onde o filme funcionou como recurso didático preferencial e os conteúdos históricos foram desenvolvidos através das imagens, noções e representações trazidas pelo filme. É o caso, por exemplo, do tratamento dado pelo filme às questões da cultura e da sociedade. Nas turmas com cinema, o conteúdo histórico relativo às características da sociedade comunista, por comparação às sociedades ocidentais, foi feito através da exploração de alguns excertos onde esta realidade é exemplificativa dos contrastes identificados. O poder visual do filme assume uma preponderância maior na compreensão do funcionamento social, de rituais culturais ou ainda de aspetos ligados à paisagem de época — neste contexto, o impacto da imagem, ainda que ficcional, detém um poder de persuasão mais eficiente, cria realidades físicas concretas e, nesse sentido, o impacto que tem na memória é, porventura, mais significativo que um documento escrito sobre este mesmo assunto — fatores que podem ajudar a explicar a melhor performance dos alunos das turmas com cinema neste domínio.

Depois, numa segunda linha de análise, o facto de o filme colocar em cena personagens históricas reais, embora num contexto ficcional, tem um efeito extremamente positivo na associação que os alunos fazem entre estes personagens e a realidade histórica a que estes se reportam. Durante o estudo de caso foram fornecidas e exploradas em sala de aula, nas turmas

sem cinema, um conjunto de biografias — em formato papel —, contendo quatro protagonistas essenciais do período final da Guerra Fria, sendo eles: Mikhail Gorbachev, Ronald Reagan, François Miterrand e Margareth Thatcher. Por seu turno, as turmas com cinema puderam 'ver' a ação política destes personagens através da história ficcional presente no filme. O exercício de avaliação propunha, pois, às turmas com e sem cinema, que fizessem corresponder o chefe de estado com o país que dirigia. Todas as turmas com cinema tiveram resultados superiores às turmas sem cinema, o que vem atestar as potencialidades do filme neste parâmetro em particular. Assim, no campo da reconstituição histórica, o filme também poderá ser uma mais-valia, sobretudo porque 'dá vida' a cenários e personagens cuja importância histórica não pode voltar a ser reproduzida. É certamente diferente para os alunos ler uma biografia de uma personalidade política historicamente relevante ou, por contraste, ver alguém dramatizar a ação dessa mesma personalidade, inseridos num tempo e espaço e contexto que recriam a sua atuação política.

Na comparação de resultados relativos à ficha de avaliação, podemos referir que as turmas com cinema suplantaram as turmas sem cinema. As turmas sem cinema apresentaram uma percentagem superior de níveis negativos (48%), por comparação com as turmas com cinema (41%) e, se fizermos uma média entre as turmas com e sem cinema percebemos que as turmas com cinema obtiveram uma média de 2,64, enquanto que as turmas sem cinema obtiveram um a média de 2,63, isto numa escala de 1 a 5.

Os resultados, como podemos observar, não nos permitem ser perentórios quanto à afirmação de que o cinema promove melhorias significativas nas aprendizagens dos alunos. No entanto, eles mostram que é possível trabalhar com o cinema em sala de aula, rentabilizando-o de uma forma produtiva, cativando os alunos para a aprendizagem histórica, motivando-os, despertando o seu interesse pela cultura e, acima de tudo, pela disciplina de História.

Numa última fase de análise deste estudo de caso, procuramos averiguar a forma como os alunos entendem a utilização do cinema em sala de aula. A reflexão que agora aqui expomos, surge a propósito das opiniões manifestadas pelos alunos, através da resposta ao questionário que efetuamos no final da ficha de avaliação. Ela representa uma incursão sobre algumas

das orientações teóricas que estabelecemos ao longo do nosso estudo e lançam-lhes um novo olhar, através de uma perspetiva eminentemente prática, que resulta da apreciação dos alunos.

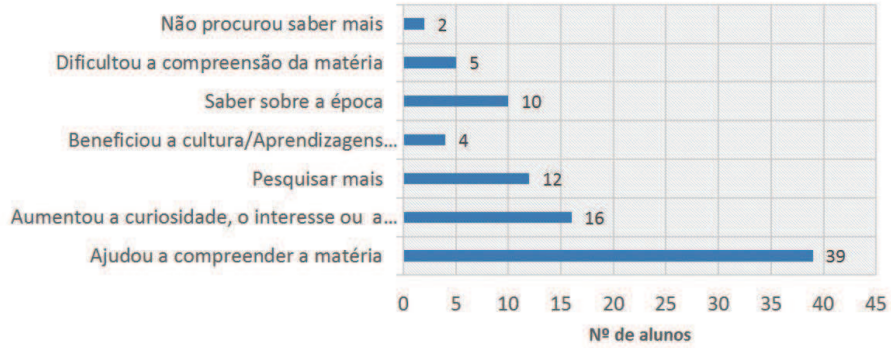
Uma vez que a metodologia utilizada foi diferente em turmas com e sem cinema, também as questões colocadas obedeceram às práticas efetuadas em cada turma. Assim sendo, nas turmas com cinema tentamos capitalizar a opinião dos alunos relativamente à utilização do filme enquanto estratégia de aprendizagem, tentando perceber a opinião dos alunos relativamente à utilização do filme em sala de aula, procurando entender até que ponto os alunos sentiram que o filme tinha sido um elemento importante para a compreensão geral dos conteúdos lecionados nessas aulas de História e, finalmente, se o filme havia funcionado como fator motivacional, levando os alunos a pesquisas adicionais sobre os conteúdos históricos. Já nas turmas sem cinema, a opção passou por perceber a opinião dos alunos relativamente à possibilidade de o conjunto de aulas que tinham sido lecionadas terem recorrido à utilização do cinema para o desenvolvimento dos conteúdos históricos. Primeiramente, perguntamos aos alunos se eles se sentiriam mais motivados para explorar o tema da Guerra Fria se as tivessem as aulas recorrido à utilização do filme, depois, interrogamo-los sobre as vantagens e desvantagens da utilização do filme na sala de aula.

Esta inquirição às opiniões dos alunos teve como objetivo aferir as suas reações às metodologias utilizadas na aula de História. O facto de as aulas compreenderem um conjunto diversificado de estratégias que, como vimos, alternou em função da utilização ou não do cinema enquanto recurso de aprendizagem preferencial, confrontou os alunos com uma realidade diferente daquela com que habitualmente se deparam na aula de História. Se, por um lado, estas questões nos permitem perceber até que ponto as afirmações teóricas enunciadas neste trabalho têm fundamento prático, nomeadamente ao nível da motivação, interesse e pertinência do filme para o trabalho com conteúdos históricos — essencialmente através das respostas dadas pelos alunos que exploraram o filme durante o estudo de caso — há, por outro lado, a opinião daqueles alunos que não tiveram a oportunidade de experienciar a análise didática do filme e, por essa razão, desconhecem a aplicação prática dessa metodologia e fazem uma apreciação 'teórica' sobre uma tal possibilidade.

Assim sendo, do total dos 134 alunos que realizaram o questionário, apenas 9 alunos não responderam às questões de opinião; dos 125 alunos que responderam às questões colocadas, apenas 5 alunos deram respostas que não foi possível enquadrar na categorização apresentada. Na leitura dos dados por turmas com a mesma metodologia, participaram nas turmas com cinema 57 alunos, enquanto que, nas turmas sem cinema, deram a sua opinião 63 alunos. De salientar ainda, no que respeita à análise dos dados, o facto de as opiniões dos alunos não estarem circunscritas a uma ideia-chave, isto é, o aluno pode referir, simultaneamente, que acha que o cinema ajuda a "compreender a matéria", mas provoca alguma "dispersão na turma". Com efeito, o aluno poderá considerar existirem várias vantagens ou desvantagens, desde que a opção por uma ideia não invalide a outra, ou seja, o aluno não pode referir, simultaneamente, que o filme o ajudou a "compreender a matéria" e que "dificultou a compreensão da matéria".

Passamos agora à análise estatística das opiniões manifestadas pelos alunos relativamente à utilização do cinema na sala de aula. O gráfico que se segue (Gráfico 2) mostra-nos a opinião dos alunos das turmas com cinema relativamente à utilização do filme na sala de aula.

Gráfico 2 - Opiniões dos alunos das turmas com cinema sobre a utilização do filme na sala de aula



O gráfico apresentado mostra-nos uma maior propensão dos alunos para opiniões que realçam as vantagens da utilização do filme na sala

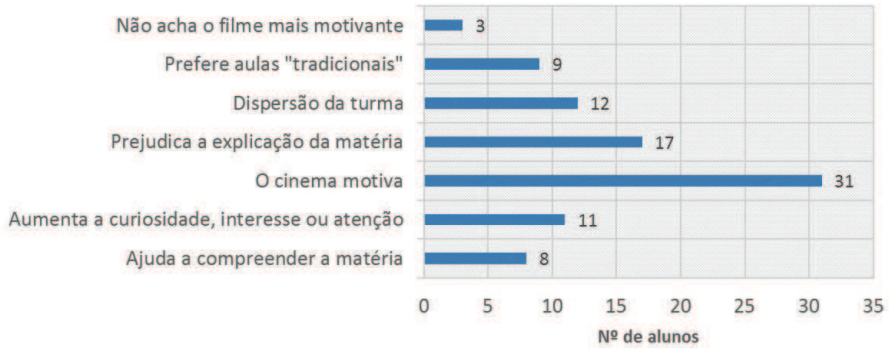
de aula. Dos 57 alunos que responderam ao questionário, 68% admite que o filme exibido e analisado em sala de aula foi importante para uma melhor compreensão da matéria; ainda do ponto de vista das vantagens que o filme apresenta ao ser integrado enquanto ferramenta de trabalho na aula de História, 28% dos alunos referiu que o filme aumentou a curiosidade, o interesse ou a atenção relativamente à disciplina de História e aos seus conteúdos, percentagem esta que depois se relaciona positivamente com a resposta de 21% dos alunos que admitiu que a utilização do filme fez com que pesquisassem mais sobre o tema em estudo. Salientamos ainda a opinião de 14 alunos das turmas com cinema, que referiram que o filme foi importante para saber mais sobre a época em que este se desenrola e, concomitantemente, permitiu-lhes aceder e beneficiar de um produto que serviu para aumentar a sua cultura e para diversificar aprendizagens. Do lado das desvantagens, 12% dos alunos referiu que o filme dificultou a compreensão da matéria e que a sua utilização não fez com que tivessem procurado saber mais sobre o assunto.

Os dados apresentados fornecem-nos, por si só, um conjunto de reflexões que, ao enquadrarmos com as conclusões já alcançadas através da observação participante e dos resultados da ficha de avaliação, apontam para uma influência positiva do cinema junto dos alunos. Eles afirmam claramente que a incorporação do filme nas aulas desempenhou um papel importante na compreensão geral da matéria, sendo, portanto, um recurso facilitador de aprendizagens. A sua integração e análise estruturadas em sala de aula, com recurso ao guião de exploração do filme, sinopse, conteúdo histórico e debate oral, para além de servirem um propósito teórico, tiveram reflexos práticos que foram sentidos na observação das aulas, nos resultados da ficha de avaliação e são agora corroborados pelas opiniões expressas pelos alunos das turmas com cinema, que reconhecem potencialidades à rentabilização didática do filme na sala de aula.

Porém, se nas turmas com cinema a opinião parece ser favorável à utilização do filme como recurso didático, que opiniões tiveram os alunos das turmas sem cinema onde foram lecionadas aulas "tradicionais", isto é, onde o filme não foi utilizado enquanto recurso didático? O próximo gráfico (Gráfico 3) mostra-nos a opinião dos alunos das turmas sem

cinema relativamente à possibilidade de utilizar o filme para desenvolver conteúdos históricos na sala de aula.

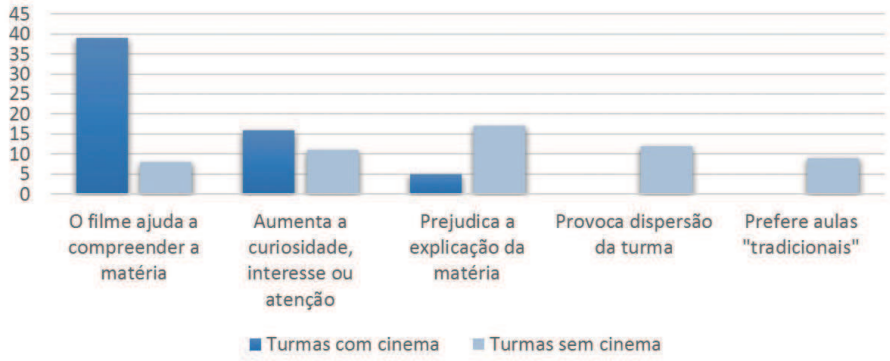
Gráfico 3 - Opiniões dos alunos das turmas sem cinema sobre a utilização do filme na sala de aula



Ao contrário do que aconteceu com as turmas com cinema, nas turmas sem cinema as opiniões favoráveis à utilização do filme em sala de aula são repartidas com as renitências expressas relativamente a esta estratégia. No entanto, num aspeto grande parte dos alunos (49%) parece concordar: o cinema motiva-os para aprenderem História. Relativamente aos parâmetros que também foram observados nas turmas com cinema, nomeadamente a opinião de que o filme "ajuda a compreender a matéria" e "aumenta a curiosidade, interesse ou atenção" a frequência de respostas nestas categorias não foi tão acentuada nas turmas sem cinema; em termos percentuais, apenas 30% dos alunos admite que a utilização do filme pode revelar estas vantagens. Por seu turno, se excluirmos as opiniões dos alunos que referem que o cinema é um elemento motivador, as opiniões que expressam dúvida sobre a utilização do filme são mais numerosas do que aquelas que o entendem como uma vantagem: 27% dos alunos diz acreditar que o filme "prejudica a explicação da matéria", 19% refere que o filme provoca a "dispersão da turma" e 14% dos alunos menciona "preferir aulas *tradicionais*" em vez de aulas onde o trabalho com o filme dinamize os conteúdos históricos a lecionar.

Estas opiniões colocam-nos perante algum ceticismo por parte dos alunos das turmas sem cinema relativamente à possibilidade de utilização deste recurso na sala de aula. Se grande parte dos alunos parece estar convencida que o cinema pode servir de motivação, reconhecendo, até certo ponto, o caráter lúdico do filme e a sua função de entretenimento, há dúvidas quanto às potencialidades didáticas deste recurso. Importa, então, refletir sobre as diferenças de opinião nas turmas com e sem cinema. O gráfico seguinte (Gráfico 4) compara as respostas das turmas com e sem cinema em categorias observáveis semelhantes, alinhando vantagens e desvantagens de acordo com as opiniões expressas pelos alunos.

Gráfico 4 - Comparação das opiniões dos alunos relativamente à utilização do filme em sala de aula



A análise destes dados faz-nos ponderar sobre as potencialidades teóricas da utilização do filme e os benefícios práticos que comporta. Se, por um lado, as turmas sem cinema refletem sobre a utilização do filme sem o utilizarem, fixando-se apenas nas potencialidades teóricas de uma possível utilização, por outro lado, os alunos das turmas com cinema comentam a utilização do filme sob o ponto de vista prático, tendo em conta a experiência didática das aulas desenvolvidas ao longo do estudo de caso. A partir da leitura do gráfico, poder-se-á dizer que os alunos das turmas com cinema se renderam às vantagens da utilização do filme e da sua análise em sala de aula, por oposição ao ceticismo revelado pelos alunos das turmas sem cinema, que manifestam dúvidas quanto às reais potencialida-

des do filme para dinamizar conteúdos históricos. Algumas reflexões poderão surgir desta análise: em primeiro lugar, podemos perguntar-nos se estes alunos terão alguma vez, no seu percurso escolar, utilizado o filme em sala de aula e como é que se processou essa utilização, tendo em conta as opiniões expressas relativamente a este tema — os alunos das turmas sem cinema levantaram questões como a explicação da matéria ou a dispersão dos alunos como desvantagens da utilização do filme, o que nos aponta para uma utilização do filme como entretenimento e não como elemento didático de exploração de conteúdos históricos. Em segundo lugar, e em contraste com a primeira reflexão apresentada, nas turmas com cinema, o facto de a proposta de trabalho com o filme incluir um conjunto diversificado de fontes, de informações, de análises e de estratégias, ajudou os alunos destas turmas a considerarem o filme, não como um elemento lúdico propenso à distração, mas como um instrumento que estimula as aprendizagens, um recurso cujas características intrínsecas resultam numa maior propensão à compreensão da mensagem histórica ao promover uma postura de maior recetividade, interesse e atenção face aos conteúdos históricos a lecionar — estes fatores resultam depois numa apreciação positiva da utilização do filme em sala de aula, sendo as opiniões negativas praticamente residuais.

Assim sendo, as opiniões expressas pelos alunos apontam-nos para algumas conclusões relativamente à rentabilização didática do cinema em sala de aula. As diferenças de opinião aqui assinaladas sugerem-nos algumas hipóteses de reflexão relativamente às estratégias didáticas utilizadas em sala de aula. Com efeito, nas turmas sem cinema, através das respostas obtidas podemos concluir que:

1. Os alunos não estão habituados a lidar com fontes de caráter visual (não textual) e desconfiam do seu potencial enquanto instrumento de aprendizagem — esta ideia encontra justificação na preferência de alguns alunos pelas 'aulas tradicionais' por oposição ao trabalho com o filme. Este é também um sinal de que os alunos se sentem mais confortáveis quando o conhecimento lhes é fornecido sem que haja espaço para a reflexão, a crítica, um

pouco na linha das observações aqui aduzidas aquando da observação participante.
2. As experiências anteriores com o cinema não conseguiram ser suficientemente convincentes para os alunos aceitarem a sua utilização enquanto recurso histórico — esta ideia resulta da desconfiança expressa pelos alunos relativamente à capacidade do cinema explicar os conteúdos históricos.
3. Os alunos não conseguem perceber como é que um recurso que se habituaram a ver como entretenimento pode ser utilizado didaticamente em sala de aula — talvez por essa razão alguns alunos tenham mencionado que o cinema provoca a dispersão dos alunos, fazendo com que os níveis de atenção diminuam.
4. Apesar de admitirem o potencial motivacional do cinema, os alunos não acreditam que haja uma relação direta entre este fator e a capacidade do cinema promover uma melhor aprendizagem da História — esta conclusão surge da relação entre a opinião dos alunos de que o cinema motiva mas, simultaneamente, ele apresenta lacunas no âmbito da capacidade de explicar os conteúdos históricos necessários.

Porém, se pensarmos nas turmas com cinema, as respostas obtidas sugerem-nos análises que nos orientam para outro tipo de conclusões, nomeadamente:

1. A estruturação das aprendizagens nas aulas com cinema reúne, por um lado um recurso que é apelativo para os alunos e, por outro lado, uma estratégia didática que possibilita uma melhor compreensão dos conteúdos históricos — esta ideia perpassa pelas opiniões dos alunos que afirmam que, com o cinema, compreenderam melhor os conteúdos históricos e, simultaneamente, viram estimulados o interesse, a atenção e a curiosidade relativamente à História.
2. A transversalidade de um recurso como o cinema potencia aprendizagens significativas que não se circunscrevem ao domínio da História, podem ser de caráter ético, cívico, moral ou cultural —

esta conclusão resulta das afirmações dos alunos que reconheceram ao cinema a capacidade de promover aprendizagens diversificadas, nomeadamente a nível cultural.

As conclusões aqui apresentadas não se invalidam mutuamente, isto é, o facto de as turmas sem cinema se mostrarem reticentes quanto à introdução do cinema na sala de aula ou, inversamente, de as turmas com cinema reconhecerem os benefícios da utilização do filme, não deve servir para nos posicionarmos contra ou a favor da utilização didática do cinema. Esta dicotomia deve fazer-nos refletir quanto à forma como os próprios alunos se debruçam sobre as metodologias de aprendizagem que colocamos ao seu dispor e com as quais desenvolvemos os conteúdos históricos. Reconhecemos, no entanto, que a utilização didática do cinema comporta potencialidades significativas, seja ao nível dos conhecimentos históricos, seja ao nível do desenvolvimento de capacidades e competências transversais, mas não podemos escamotear o facto de uma utilização pouco estruturada e objetiva do filme em sala de aula poder significar um défice de aprendizagem nos alunos, um relaxamento na capacidade de trabalho, um alheamento face aos desafios propostos.

As opiniões dos alunos devolvem-nos, em certa medida, às potencialidades teóricas que aqui afloramos na fase inicial deste artigo e reforçam a ideia de que a introdução do cinema na sala de aula está condicionada por um conjunto de pressupostos que enquadrem o filme no âmbito didático, que estimulem uma análise integrada das componentes artística e científica, que dinamizem as metodologias de aprendizagem em torno da promoção do conhecimento histórico e do desenvolvimento de competências. Sem estas precauções, as dúvidas que recaem sobre as potencialidades didáticas do cinema podem ser um entrave à sua aplicação em sala de aula. Porém, a posição assumida pelos alunos neste estudo de caso também nos mostra a viabilidade do cinema, confirma as virtudes teóricas que assinalámos inicialmente ao nível do trabalho com vista ao conhecimento histórico e ganha espaço como elemento motivador, aumentando o interesse e a curiosidade pela disciplina.

5. Reflexões finais

O estudo de caso que tivemos oportunidade de analisar ao longo deste trabalho veio colocar em evidência as potencialidades teóricas apontadas ao cinema enquanto instrumento didático cuja utilização pode reverter-se de uma especial importância no que concerne ao desenvolvimento de competências específicas e na aquisição de conhecimentos históricos.

Para além dos benefícios evidenciados na exploração de conteúdos históricos, conseguindo o filme assumir-se como um importante foco de motivação para os alunos, como um instigador do seu interesse e curiosidade, o filme apela ainda ao desenvolvimento da compreensão histórica, reencena períodos de tempo, espaço e contextos, que, embora pertençam ao passado, são novamente trazidos para o presente, qual máquina do tempo, capaz de despoletar sentimentos, emoções, sensações, opiniões, perspetivas... Os alunos respondem ao desafio, tornam-se críticos, argumentam, justificam posições, ensaiam explicações, debatem ideias e opiniões. A sociedade contemporânea em geral, mas os nossos alunos em particular, fortemente marcados pelo impacto da imagem, parecem responder afirmativamente a este estímulo. Não deixa de ser curioso que o cinema, uma arte já centenária, continue a conseguir promover este tipo de reações. Trazer o filme para a sala de aula e rentabilizá-lo apropriadamente é, como nos foi possível observar, dotar o ensino de novas perspetivas, potenciar aprendizagens, diversificar estratégias, colocar a ênfase no aluno e permitir-lhe assim crescer enquanto estudante, mas também enquanto pessoa e cidadão.

Assim sendo, todas as reflexões aqui apresentadas contribuem para uma resposta assertiva à questão de partida que orientou o desenvolvimento deste trabalho. As potencialidades do cinema no campo da didática da História, como tivemos oportunidade de mostrar, não se restringem aos pressupostos teóricos que justificam a sua utilização enquanto recurso na sala de aula de História, nem tão pouco são o reflexo de uma nova corrente didática que preconiza a introdução de novas tecnologias em espaço de aula. Pelo contrário, o cinema assume-se como um recurso cujos benefícios da sua utilização podem agora ser atestados, comprova-

dos e replicados. As suas potencialidades teóricas foram correspondidas, sob um ponto de vista prático, em toda a linha. Percebemos não só que o filme funciona enquanto elemento motivacional, mas que o seu progressivo estudo e conhecimento detalhado envolvem e seduzem o aluno para aprendizagens históricas mais significativas. Constatamos que as renitências em trabalhar um recurso eminentemente ficcional não são um impeditivo para o fazermos, mas sim um alerta para um cuidado suplementar na sua abordagem e que, em última instância, a utilização de um recurso como o filme potencia o desenvolvimento do espírito crítico, da reflexão e do gosto pela pesquisa e seleção de informação em História. Comprovamos que a compreensão histórica dos alunos sai reforçada com a exploração e análise do filme em sala de aula, seja pelo facto destes serem permanentemente confrontados com uma História descompartimentada — que condensa numa imagem economia, política, sociedade, cultura, uma História em movimento, em constante transformação — seja pela ação ficcionalizada das personagens que dão vida e recriam uma época histórica, um período passado que se 'revive' através do filme. Mostramos que os alunos não aprendem menos nem desenvolvem menos conhecimentos, competências e capacidades através da utilização do filme em sala de aula, muito pelo contrário, os alunos aprendem mais, desenvolvem áreas do saber transversais que se difundem através da análise do filme, exercitam competências fundamentais e solidificam o conhecimento histórico em torno de uma postura mais ativa perante a aquisição do saber, sentindo-se assim envolvidos no processo de construção das suas aprendizagens.

Referências

Anderson, John (2010). In the July heat, a Cold-War Comeback. In *The New York Times Journal*, 8 Julho 2010. Disponível em: http://www.nytimes.com/2010/07/11/movies/11cold.html [Consultado a 06-02-2012].

Butler, Andrew, Zaromb, Franklin, Lyle, Keith, Roediger, Henry (2009). Using popular filmes to enhance classroom learning: the good, the bad, and the interesting. In *Association* for Psychological Science, 20 (9), pp. 1161-1168. Disponível em: http://psych.wustl.edu/memory/Roddy%20article%20PDF's/Butler_etal_2009.pdf [Consultado a 05/04/2011].

Carion, Christian (2009). Farewell. In *Farewell Press Book*. Disponível em: http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/l-affaire-farewell-2009-presskit-2.pdf [Consultado a 10/09/2012].

Coutinho, Clara Pereira e **Chaves, José Henrique** (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, [em linha], 15 (1), p. 221 e 243. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/492/1/ClaraCoutinho.pdf [Consultado a 10/09/2012].

Ferro, Marc (2009). Those were the days of the Cold War. In Carion, Christian – "Farewell" in *Farewell Press Book*. Disponível em: http://medias.unifrance.org/medias/100/163/41828/presse/l-affaire-farewell-2009-presskit-2.pdf [Consultado a 10/09/2012].

Freire, Larissa e **Caribé, Ana** (2004). O filme em sala de aula: como usar. In Revista eletrônica o *Olho da História* (6), Bahia. Disponível em: http://www.oolhodahistoria.ufba.br/artigos/utilizarfilmeemsala.pdf [Consultado a 05/04/2011].

Kostine, Serguei (1999). *Bonjour Farewell. La verité sur la taupe française du KGB*. Paris: Editions Robert Laffont.

Lankford, Mary (1992). *Filmes for learning, thinking, doing*. Englewood: Libraries Unlimited Inc.

Lichfield, John (2009). How the Cold War was won… by the French. In *The Independent Journal*, 17 Setembro 2009. Disponível em: http://www.independent.co.uk/news/world/politics/how-the-cold-war-was-won-by-the-french-1788720.html [Consultado a 06/02/2012].

Marcus, Alan S. e **Stoddard, Jeremy** (2007). Tinsel Town as teacher: Hollywood filme in the High School Classroom. In *The History Teacher*, 40, (3). Disponível em: http://www.historycooperative.org/cgi-bin/printpage.cgi [Consultado a 06/04/2011].

Metzger, Scott Alan (2006). Evaluating the educational potential of Hollywood. In Marcus, Alan S. (ed.). C*elluloid Blackboard: Teaching History with filme*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 64-95.

Nóvoa, Jorge (1998). Apologia da relação cinema-história. In *Revista electrónica o Olho da História* (1), Bahia. Disponível em: http://www.oolhodahistoria.ufba.br/01apolog.html [Consultado a 04/04/2011].

O'connor, John (1987). Teaching History with filme and television. In *American Historical Association* (25). Disponível em: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED310025.pdf [Consultado a 05/04/2011].

Weinstein, Paul (2001). Movies as the gateway to History: The History and filme project. In The History Teacher Journal, 35 (1), November 2001. Disponível em: http://www.historycooperative.org/journals/ht/35.1/weinstein.html [Consultado a 04/04/2011].

Weiss, Gus (2008). Duping the Soviets. In *The Farewell Dossier*, CIA. Disponível em: https://www.cia.gov/library/center-for-the-study-of-intelligence/csi-publications/csi-studies/studies/96unclass/farewell.htm [Consultado a 15/03/2012].

Yin, Robert K. (1994). *Case Study research: design and methods*. Second Edition. California: Sage Publications.

Filmografia

L'affaire Farewell (2009). Dir. Christian Carion, France.

Joyeux Noël (2005). Dir. Christian Carion, France.

Notas conclusivas

João Teixeira Lopes
Prof. Catedrático da FLUP e Sociólogo

Este livro trata de um modo particular de recepção fílmica, aquela que se processa em contexto pedagógico e para fins didáticos, intimamente ligado ao conhecimento histórico. Por isso, nas páginas antecedentes, questionam-se os fundamentos do cinema, do ensino e da própria história. É sempre na interseção de realidades distintas que se produz o novo.

Walter Benjamin tinha já colocado esta questão em obra clássica (Benjamin, 1992): a fotografia, mas ainda mais o cinema, perderam o seu 'valor de culto', uma vez que, com a mediação do equipamento, torna-se clara a dimensão da reprodutibilidade e da técnica como elementos consubstanciais à criação. Mas, mais ainda, a arte viu-se obrigada a questionar os seus limites, defendendo a autonomia do seu campo (Bourdieu, 1996) na luta ativa da 'arte pela arte', espécie de 'teologia negativa' que recusa qualquer finalidade ou função social, na ascese da criação pura. Se esta nunca deixou de fazer a apologia, desde a sua origem, de um descomprometimento com o mundo da vida, não é menos verdade que a reprodutibilidade técnica alargou não só a extensão da arte, proporcionando porosas fronteiras com a vida, como, em simultâneo, lhe acirrou a dúvida até limites antes impensados. A história da arte contemporânea é a inacabada narrativa autorreflexiva sobre os seus próprios limites, serpente mordendo incessantemente a cauda.

Quando, como neste livro, se abordam os fins didáticos do cinema, estamos necessariamente a afastar-nos das definições mais esotéricas da arte, isto é, daquelas que são geradas nos seus círculos mais endógenos,

mais 'estritamente' artísticos, embora não prescindamos de tomar partido nesse amplo debate sobre os limites e o significado da arte.

De certa forma, esgrimem-se as concepções esotéricas e exotéricas da arte; a primeira virada para dentro, para deleite obscuro de iniciados consagrados, que recusam os deleites da fruição simples e sensorial, resistindo à interpretação ou ao engajamento cívico-político; a segunda, projetando-se em círculos cada vez mais alargados de públicos receptores, muitos deles novatos nestes universos e recém-chegados pelo esforço das políticas públicas.

Em boa medida, o livro aborda a possibilidade de trabalhar pedagogicamente os modos de recepção, numa perspetiva pragmática, como advoga Pedro Alves: enunciados concretos, de falantes concretos, em situações comunicativas concretas. Mas sem esquecer que, cada situação, ainda que potencialmente (re)socializadora e configurando uma experiência, se encontra intimamente ligada a contextos sucessivamente mais amplos — ou, se quisermos, estruturalmente enraizados —. Importa, sem dúvida, estudar os usos concretos que os estudantes fazem dos filmes em situação de sala de aula. Mas esta não é imune nem aos enquadramentos institucionais, nem às pertenças sociais dos interlocutores, nem ainda às estruturas simbólico-ideológicas encarnadas em cada corpo socializado. Não há uma sala de aula blindada ao exterior, espécie de etérea torre de marfim em situação comunicativa ideal. Os momentos e as situações pedagógicas são feixes de relacionamentos sociais que atravessam várias escalas de observação.

Assim, quando falamos de recepção cultural, falamos de um tipo particular de relações sociais contextualizadas, em que a relação implica tanto a agência como a matriz de oportunidades e constrangimentos — desiguais — das estruturas.

Importa, no entanto, não esquecer a materialidade da obra e a especificidade da linguagem cinematográfica. Benjamin é muito claro ao enfatizar a ilusão de realidade que o cinema fornece: "para o homem contemporâneo, a representação cinematográfica da realidade é a de maior significado porque o aspeto da realidade isento de equipamento, que a obra de arte lhe dá o direito de exigir, é garantido exatamente através

de uma intervenção mais intensiva com aquele equipamento" (Benjamin, 1992, p. 100). Por outras palavras, a intensidade do uso técnico é tão maior quanto o seu potencial de passar desapercebido. Assim, os usos didáticos do cinema terão de saber manusear códigos estritos, propriamente técnicos, ou na intersecção da técnica, da ciência e da arte, para além das propriedades estéticas mais vastas e que tanto se relacionam com a história da arte do género em causa e com o grau anterior de exposição do receptor à experiência cinematográfica, como com a história de vida dos estudantes, enquanto quadro vivencial de interpretação e orientação para a ação.

O 'inconsciente óptico' que a câmara induz aumenta o horizonte de percepção. Tudo e todos podem ser filmados, mas o filme contém 'segredos' que não são imediatamente acessíveis à decifração, porque montados, construídos, inventados. Diferente do teatro, o cinema é também encenação. No limbo entre o poético e o banal; a conotação e a denotação; o onírico e o real, o cinema é um excelente pretexto para treinar competências críticas de desocultação, desmontagem, relacionação entre camadas distintas de significados — espírito crítico, enfim. Para tal, como sugerem vários dos autores deste livro, importa construir dispositivos pedagógicos — guiões e fichas de análise — com uma síntese bem temperada de flexibilidade e estruturação; plasticidade e sistematicidade, para averiguar dos níveis de verosimilhança das narrativas e para tecer ligações cada vez mais densas entre o fenómeno histórico, os seus contextos e as suas representações.

De alguma forma, a experiência fílmica em sala de aula joga também com três temporalidades diversas, que importa articular: o tempo a que a narrativa se refere — época histórica —; o tempo cinematográfico — que vive da *mise-en-scène* e da montagem, encadeamento de uma sequência construída de cenas — e o tempo do receptor, por sua vez desdobrável em duas dimensões: o tempo imediato da recepção e o tempo distendido e acumulado da sua vida.

No que concerne ao tempo de recepção, talvez fosse melhor considerá-lo como um espaço-tempo ou quadro de interação (Costa, 2008), em que se jogam componentes físicas, espaciais, institucionais e comunicativas.

É um corpo que percepciona, corpo socializado, mas — sempre — corpóreo — intencional redundância —. E que se move no diapasão de um espaço, com uma certa organização, limites e obstáculos. Por sua vez, este espaço é perpassado pela maior ou menor durabilidade e fixidez das inserções institucionais, sendo que a situação é negociada e construída através do stock comunicacional de que o agente dispõe e que é mobilizado simbolicamente 'na' e 'pela' situação, formando-se (agente) e formando-a (situação), num movimento dialógico. Não é indiferente, por isso, assistir-se a um filme num cinema tradicional, num multiplex, num dispositivo móvel ou numa sala de aula (Lopes, 2010). É a própria percepção que se altera, metamorfoseando as suas possibilidades. No limite, são films diferentes.

Será possível, em sala de aula, trabalhar o trânsito entre suportes e registos de realidade (online/offline)? Será possível resgatar as potencialidades de uma recepção coletiva e interativa? Pode o professor funcionar como animador e mediador de uma interpretação sem impor um ponto de vista único, ainda que aparentemente dotado das mais didáticas intenções? E como cruzar as experiências do belo que perpassam as culturas juvenis com os modos canónicos de 'ler' cinema? O que significa educar: arbitrário cultural ou multiplicação metódica de perspetivas?

As questões não teriam fim e ilustram bem a enormidade do desafio.

Mas há mais. As reflexões deste livro ajudam-nos a pensar o modo como as ciências sociais têm encarado as questões estéticas. De acordo com a socióloga Nathalie Heinich (2004), encontramos três modelos estabelecidos — três gerações de escolas e de pensadores — que ajudam a conceber essa relação e um emergente.

A primeira geração — a que chama de "estética sociológica" ou o paradigma "arte e sociedade" — radica na critica às explicações elitistas, individualistas e espirituais do fenómeno estético, realçando as suas determinações extra-estéticas, bem patentes na frase lapidar de Charles Lalo: "não se admira a Vénus de Milo por ser bela, ela é bela porque é admirada".

A segunda geração, por seu lado, centra-se na história social e interessa-se sobretudo pelo estudo da arte *na* sociedade, nos seus diversos

contextos — económico, social, cultural, institucional, etc. —, baseando-se em análises empíricas e não, como na geração precedente, em discursos com pressupostos ideológicos e/ou críticos.

A terceira geração, que encontra magníficos epígonos em Pierre Bourdieu com o seu conceito de "campo artístico" ou em Howard Becker com os "mundos da arte", analisa, antes de mais, a arte *como* sociedade, dotada de circuitos, agentes e instituições que desenvolvem uma crescente especialização e autonomia.

Ora, a autora propõe uma nova e emergente perspetiva: o estudo da arte como regime de singularidade, isto é, "como sistema coerente de representações e de ações" (idem, p. 107) que exigem o resgate compreensivo — e não apenas explicativo — da experiência artística tal qual ela é vivida e representada pelos atores.

Na perspetiva deste livro, as diferentes gerações não se excluem mutuamente. É possível articular níveis e escalas de observação — micro, meso, macro —; é desejável complementar explicação — mais ou menos assente em correlações estatísticas entre fenómenos e causalidades externas — e compreensão — mergulhando nos sentidos da própria ação —; é aconselhável relacionar as várias dimensões da experiência estética e mobilizar metodologias quantitativas e qualitativas; é urgente superar a dicotomia externo/interno e analisar o que de extra-estético existe nas obras, *ao mesmo tempo* em que se perscruta o que a obra acrescenta ao mundo de que faz parte; é útil acrescentar à análise científica da realidade uma componente crítica e interventiva.

De certa forma, ao observar-se as potencialidades pedagógicas do cinema, estamos a praticar uma forma de investigação-ação que se baseia numa etnografia integrada e multiforme dos *públicos em ação* (Lopes, 2007), no contexto da sala de aula como realidade sem muros e sem paredes.

Pensar a História e as sociedades contemporâneas *com* e a *partir* dos filmes implica, então, perceber que a realidade leva ao imaginário e que este nos reenvia à realidade, num trânsito fecundo que a ambos modifica. Na experiência cinematográfica, como é dito neste livro, somos levados a ser outros, sem perder a identidade. Alteridade e construção identitária; projeção e identificação, eis alguns dos processos através dos

quais adquirimos a consciência da íntima conexão entre subjetividade e reflexividade, estética e cidadania.

Talvez seja este o móbil fundamental: que imagens em que sociedades? Por outras palavras, como analisar imagens em movimento através dos filtros de uma sociedade e de uma cultura determinadas, sem perder o enfoque de como essas mesmas sociedade e cultura se constituem, apresentam e representam através das imagens. A educação para o olhar, num tempo de visão omnipresente, de panóptico global e digital, ensinar-nos-á, talvez, a pedir um pouco mais de tempo, a aprender a desacelerar, a relacionar o autor das imagens, os seus sujeitos e receptores, unindo arte, mundo e vida; memória e futuro.

Referências

Benjamin, Walter (1992). *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d'Água.

Costa, António Firmino da (2008). *Sociedade de Bairro*. Oeiras: Celta.

Bourdieu, Pierre (1996). *As Regras da Arte*. Lisboa: Presença.

Lopes, João Teixeira (2007). *Da Democratização à Democracia Cultural – uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Oporto: Profedições.

Lopes, João Teixeira (2010). A recepção é a arma do povo? In *Trajectos* (16).

Heinich, Nathalie (2004). *La Sociologie de l'Art*. Paris: La Découverte.

Contextualização histórica e prospetiva do projeto

Luis Alberto Alves
Investigador Responsável do projeto "Cinema, Didática e Cultura" (CITCEM)

Como puderam ler, este livro é o fruto de múltiplas investigações, diversos olhares, competentes incursões teóricas e práticas e ponto de partida também para reflexões que ainda falta fazer, práticas que podem agora tornar-se mais consistentes, experiências que podem, elas próprias, constituir objeto de futuras investigações. De forma premonitória, tentamos em 2012 avançar com uma candidatura que evidenciava as nossas dúvidas, procurava partilhar experiências realizadas noutros países, por exemplo em Espanha, pretendia dar consistência a um roteiro de aposta educativa no Cinema que então já se anunciava em Portugal pelas posições do Secretário de Estado da Cultura, Francisco José Viegas.

O que então sistematizamos na candidatura, continua no nosso entender válido e, este livro demonstra-o, não foi a ausência de apoio que inviabilizou o diálogo que teve naturalmente de ser mais virtual do que presencial, isto é, mais por email, por utilização do nosso site (www. ccndr.com), do que por encontros de discussão sobre aquilo que realmente nos preocupava — olhar para o cinema do interior (da construção do argumento à comercialização) mas também do exterior tentando encontrar formas de diferentes públicos o percepcionarem, o interpretarem e o incorporarem nas suas vidas, estudantis ou cívicas, isto é, como recurso didático ou como bem cultural.

O título então enunciado para o projeto — **Cinema: da construção da narrativa à didática da recepção** — continua hoje a fazer sentido embora seja mais possível dar-lhe um cunho mais utilitário, construindo instrumentos de operacionalização da recepção, acentuando a formação

junto dos agentes que estão no terreno do espaço educativo ou social, utilizando técnicas de recolha de informações úteis, não apenas para os investigadores, mas também para os que continuarão a lidar com os destinatários, permitindo constituir um 'espólio' investigativo laboratorial que permitirá garantir uma consistência epistemológica mais inquestionável. Daí que na nova versão que pretendemos enunciar — e anunciar — ele tomará uma designação que procurará apontar para esses novos caminhos — **Cinema, Didática e Cultura**.

Não podemos dissociar esta teimosia para uma nova aventura no facto de hoje (2014) finalmente o Plano Nacional de Cinema em Portugal estar no terreno e a grande adesão por parte de diferentes Escolas e Agrupamentos fazer-nos prever que ele realmente terá espaço para progredir, tornar-se cada vez mais abrangente e criar realmente os públicos para o Cinema que todos ambicionamos.

A assunção por parte da Direção Geral da Educação, em colaboração com a Secretaria de Estado da Cultura, da liderança deste processo, associando-se a investigadores e formadores das respetivas áreas, institucionalmente suportados em Unidades de Investigação, são a prova que teoria e prática darão as mãos para que a consistência, a incorporação das experiências num quadro reflexivo amplo, uma investigação-ação que visará sempre a melhoria permanente, tornem o processo educativamente rico e civicamente fértil em *outputs* culturais.

As parcerias permitirão que no terreno da formação e em seminários de reflexão anuais possa ser possível partilhar sucessos e insucessos, encontrar caminhos entre o realizável e o ideal ambicionado, lançar pontes para iniciativas que aproximem 'tipos de públicos' e caraterísticas de propostas, dialogar internacionalmente com projetos similares e temporalmente mais latos, criar consensos para formas de tratamento do cinema em diferentes contextos, acompanhar aqueles que nos 'laboratórios de implementação' do PNC deparam-se com imprevistos e, naturalmente, ir dando conta à sociedade civil do conteúdo deste espaço de 'criação científica'.

Entre o oral, o escrito, o virtual ou outras formas de aceder ao real — aquilo que efetivamente vai sendo realizado — procuraremos tam-

bém criar mecanismo de sistematização que constituam por um lado 'o arquivo' no sentido vivo do termo porque espaço potencial de incursão informativa e investigativa, mas também por outro, essa recolha organizada de dados garantirá um bom conhecimento, a qualquer momento e a qualquer interessado, da 'genealogia' deste processo nacional de aproximação e compreensão do cinema, em geral e português em particular, por parte de um grupo etário e escolarizado que consolidará a esperança em públicos futuros, mais consumidores ou mais intérpretes e analíticos deste 'produto' cultural que tem uma gramática própria.

O desiderato é transformar o distanciamento que essa gramática e vocabulário próprios podem criar, num processo de aproximação gradual, sistemático, informado, didático, possível quando os 'especialistas' estão conscientes da realidade e quando o simples passatempo se pode transformar num verdadeiro espaço de aprendizagem. Aprender e divertir não são verbos incompatíveis, mas há que ter consciência que determinados públicos podem conquistar-se através do esclarecimento e nunca por meio do seu tratamento como simples consumidor. Da mentalidade submissa de Vicente Romano[1] à 'perversão' reclamada por Slavoj Zizek[2] encontramos múltiplas reflexões da necessidade de não abdicarmos de colocar a nossa capacidade investigativa, interpretativa e educadora ao serviço de uma causa que é antes de tudo cívica.

Por tudo isto, mantemos e enriquecemos a equipa com novos investigadores nacionais e estrangeiros, espanhóis em particular, acentuamos a diversidade das suas formações — críticos e professores da área do cinema, analistas fílmicos, pedagogos, docentes de História, sociólogos… — garantimos pontes com as instituições que lideram o processo de implementação nas escolas aderentes ao Plano Nacional de Cinema (DGE), preocupamo-nos em assegurar unidades de investigação reconhecidas nos respetivos países e internacionalmente — Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória (CITCEM) e Associação Cien-

1 ROMANO, Vicente. *A Formação da Mentalidade Submissa*. Tradução de Rui Pereira. Porto: Deriva Editores, 2006.

2 ZIZEK, Slavoj. *O Guia de Ideologia do Depravado* (*The Pervert's Guide To Ideology* – no original). Reino Unido, 2012.

tífica Icono14 — temos a certeza de conseguir publicar os instrumentos que forem úteis, seja em suportes tradicionais ou mais tecnológicos.

Nesse sentido, voltaremos em 2015 a tentar validar esta aposta cientificamente consistente e socialmente enriquecedora, candidatando 'este projeto' enriquecido por todos os ensinamentos e investimentos realizados nos dois anos anteriores. Somos mais grupo, encontramos mais sintonias, enriquecemos as nossas valias, encontramos interlocutores sociais e educativos à altura, pensamos que temos um bom tema de investigação, não só para solidificar o adquirido, mas sobretudo para contribuir para o muito que ainda pode ser realizado.

Porto, Dezembro de 2014.
Luis Alberto Alves

ESTUDIOS DE NARRATIVA 7

Aprender del cine: narrativa y didáctica es el resultado de un proyecto de investigación sobre cine y didáctica que se inició en 2012 y que reúne investigadores de la Asociación Científica ICONO14 (España) y del CITCEM. Centro de Investigación Transdisciplinar Cultura, Espacio y Memoria de la Facultad de Letras de la Universidad de Porto (Portugal).

El libro presenta un conjunto de reflexiones sobre los distintos procesos que forman parte de la utilización de las narrativas fílmicas en ámbitos educativos y culturales. Combinando el planteamiento teórico con la indagación empírica, los diferentes autores analizan las relaciones entre cine y didáctica desde varios prismas: la construcción narrativa, la pragmática receptiva, el potencial pedagógico-cultural del cine, o aún la utilización de las narrativas fílmicas en la enseñanza (pasada y presente) de la Historia.

En ese sentido, *Aprender del cine: narrativa y didáctica* potencia una perspectiva actualizada y consistente para todos los que pretendan experimentar, interpretar, estudiar o utilizar el cine como forma de enriquecimiento educativo y cultural.

CITCEM
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO TRANSDISCIPLINAR
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

icono14
editorial

ISBN 978 – 84 – 158160 – 7 – 2

www.icono14.es